

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**El uso de estrategias metodológicas activas y
participativas en la enseñanza aprendizaje de inglés
como lengua extranjera y su incidencia en la
adquisición de la comprensión lectora en los
estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad
Técnica de Manabí**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

AUTOR

Leticia Mercedes Cedeño Macías

ASESOR

José Antonio Salazar Mejía

Lima – Perú

2017

DEDICATORIA

A Dios, mi familia y compañeros de estudios, cómplices en esta aventura académica.

La autora

AGRADECIMIENTO

Ningún gran logro se consigue en solitario, los grandes desafíos solo se conquistan en conjunto.

Este logro no es solo mi mérito, sino el de un colectivo que de diferentes maneras contribuyeron a que alcanzara el éxito.

Quiero agradecer a Dios Todopoderoso por permitirme sentir su presencia constante a lo largo de este largo y arduo camino, muchas veces lejos de mi tierra y de mi familia.

A mi hija Anahí y a Wilmer mi esposo por soportar las largas ausencias que esta investigación requirió.

A Polita, mis padres y hermanos por haberse convertido en madres para mi hija durante mis ausencias

A las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí por su apoyo constante, y a la Universidad Mayor de San Marcos por acogerme con confianza para formar parte de su gremio de estudiantes.

A todos ellos, muchas gracias-

La autora

ÍNDICE

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTO	II
ÍNDICE.....	III
RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
SOMMARIO	XI
INTRODUCCIÓN	XII

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Fundamentación del problema de investigación	13
2. Planteamiento del problema	14
3. Objetivos	15
4. Justificación o significatividad	15
5. Formulación de la hipótesis	17
6. Identificación de las variables	19
7. Metodología de la investigación	23
Tipificación de la investigación	23
Población y muestra	25
Instrumentos de recolección de datos	26
Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	29
Recojo de datos	31
8. Glosario de términos	32

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación	36
2. Bases teóricas o teoría sustantiva	40
Estrategias metodológicas activas y participativas	40
Estrategias metodológicas activas y participativas en el aula de clases	40
Estrategias metodológicas activas y participativas y su eficacia en la adquisición de los resultados de aprendizaje	41
Estrategias metodológicas activas y participativas en el plan de Clases	45
Estrategias metodológicas activas y participativas en el manejo de clases	49
Clasificación de las estrategias activas y participativas	52
Los mapas mentales	54
Debate.....	56
Rejilla	58
Panel.....	59
Comprensión lectora.....	59
Destrezas que intervienen en la comprensión lectora.....	61
Lectura	61

Comprensión escrita.....	64
Expresión oral	66
Tipos de lectura según su propósito	67
Lectura rápida	68
Lectura para información específica	69
Lectura comprensiva	69
Proceso de la lectura	70
Pre-lectura.....	71
Lectura	72
Post- lectura	73
Niveles de adquisición de destreza lectora	74
Nivel básico	75
Nivel intermedio.....	75
Nivel avanzado.....	75
 3. Especificación de otros subcapítulos.....	 77
Estudio experimental	77
Metodología.....	77
Diseño del método de intervención.....	78

CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO

1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	80
Presentación, análisis e interpretación de los datos de la encuesta a docentes.....	81
Presentación, análisis e interpretación de los datos de la encuesta a estudiantes	116
Presentación, análisis e interpretación de los datos del Pre-Test	151
Presentación, análisis e interpretación de los datos del Pos-Test	156
 2. Proceso de prueba de hipótesis (En caso de estudio cuantitativo) ...	161
3. Discusión de los resultados	163

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

1. Cuadros y gráficos	
Cuadro No. 1.	
Operacionalización de la variable independiente.....	21
Cuadro No. 2.	
Operacionalización de la variable independiente.....	22
Cuadro No. 3	
Población de profesores	26
Cuadro No. 4	
Estudiantes encuestados.....	26
Cuadro No. 5	
Estudiantes que intervienen en el experimento	26
Cuadro No. 6	
Tabla de confiabilidad.....	30

Cuadro No. 7	
Plan de unidad	48
Cuadro No. 8	
Plan de Lección	49
Cuadro No. 9	
Estrategias utilizadas en el quasi-experimento	78
Cuadro No. 10	
Ejemplo de la aplicación de las estrategias activas y participativas ..	79
Cuadro No. 11	
Resultados del Pre-test	153
Cuadro No. 12	
Resultados del Pos-test.....	158
Gráfico No. 1	
Pregunta 1 de la encuesta dirigida a docentes	81
Gráfico No. 2	
Pregunta 2 de la encuesta dirigida a docentes	82
Gráfico No. 3	
Pregunta 3 de la encuesta dirigida a docentes	83
Gráfico No. 4	
Pregunta 4 de la encuesta dirigida a docentes	84
Gráfico No. 5	
Pregunta 5 de la encuesta dirigida a docentes	85
Gráfico No. 6.	
Pregunta 6 de la encuesta dirigida a docentes	86
Gráfico No. 7	
Pregunta 7 de la encuesta dirigida a docentes	87
Gráfico No. 8	
Pregunta 8 de la encuesta dirigida a docentes	88
Gráfico No. 9	
Pregunta 9 de la encuesta dirigida a docentes	89
Gráfico No. 10	
Pregunta 10 de la encuesta dirigida a docentes	90
Gráfico No. 11	
Pregunta 11 de la encuesta dirigida a docentes	91
Gráfico No. 12	
Pregunta 12 de la encuesta dirigida a docentes	92
Gráfico No. 13	
Pregunta 13 de la encuesta dirigida a docentes	93
Gráfico No. 14	
Pregunta 14 de la encuesta dirigida a docentes	94
Gráfico No. 15	
Pregunta 15 de la encuesta dirigida a docentes	95
Gráfico No. 16	
Pregunta 16 de la encuesta dirigida a docentes	96
Gráfico No. 17	
Pregunta 17 de la encuesta dirigida a docentes	97
Gráfico No. 18	
Pregunta 18 de la encuesta dirigida a docentes	98
Gráfico No. 19	
Pregunta 19 de la encuesta dirigida a docentes	99

Gráfico No. 20	
Pregunta 20 de la encuesta dirigida a docentes	100
Gráfico No. 21	
Pregunta 21 de la encuesta dirigida a docentes	101
Gráfico No. 22	
Pregunta 22 de la encuesta dirigida a docentes	102
Gráfico No. 23	
Pregunta 23 de la encuesta dirigida a docentes	103
Gráfico No. 24	
Pregunta 24 de la encuesta dirigida a docentes	104
Gráfico No. 25	
Pregunta 25 de la encuesta dirigida a docentes	105
Gráfico No. 26	
Pregunta 26 de la encuesta dirigida a docentes	106
Gráfico No. 27	
Pregunta 27 de la encuesta dirigida a docentes	107
Gráfico No. 28	
Pregunta 28 de la encuesta dirigida a docentes	108
Gráfico No. 29	
Pregunta 29 de la encuesta dirigida a docentes	109
Gráfico No. 30	
Pregunta 24 de la encuesta dirigida a docentes	110
Gráfico No. 31	
Pregunta 31 de la encuesta dirigida a docentes	111
Gráfico No. 32	
Pregunta 32 de la encuesta dirigida a docentes	112
Gráfico No. 33	
Pregunta 33 de la encuesta dirigida a docentes	113
Gráfico No. 34	
Pregunta 34 de la encuesta dirigida a docentes	114
Gráfico No. 35	
Pregunta 35 de la encuesta dirigida a docentes	115
Gráfico No. 36	
Pregunta 1 de la encuesta dirigida a estudiantes	116
Gráfico No. 37	
Pregunta 2 de la encuesta dirigida a estudiantes	117
Gráfico No. 38	
Pregunta 3 de la encuesta dirigida a estudiantes	118
Gráfico No. 39	
Pregunta 4 de la encuesta dirigida a estudiantes	119
Gráfico No. 40	
Pregunta 5 de la encuesta dirigida a estudiantes	120
Gráfico No. 41	
Pregunta 6 de la encuesta dirigida a estudiantes	121
Gráfico No. 42	
Pregunta 7 de la encuesta dirigida a estudiantes	122
Gráfico No. 43	
Pregunta 8 de la encuesta dirigida a estudiantes	123
Gráfico No. 44	
Pregunta 9 de la encuesta dirigida a estudiantes	124

Gráfico No. 45	
Pregunta 10 de la encuesta dirigía a estudiantes	125
Gráfico No. 46	
Pregunta 11 de la encuesta dirigía a estudiantes	126
Gráfico No. 47	
Pregunta 12 de la encuesta dirigía a estudiantes	127
Gráfico No. 48	
Pregunta 13 de la encuesta dirigía a estudiantes	128
Gráfico No. 49	
Pregunta 14 de la encuesta dirigía a estudiantes	129
Gráfico No. 50	
Pregunta 15 de la encuesta dirigía a estudiantes	130
Gráfico No. 51	
Pregunta 16 de la encuesta dirigía a estudiantes	131
Gráfico No. 52	
Pregunta 17 de la encuesta dirigía a estudiantes	132
Gráfico No. 53	
Pregunta 18 de la encuesta dirigía a estudiantes	133
Gráfico No. 54	
Pregunta 19 de la encuesta dirigía a estudiantes	134
Gráfico No. 55	
Pregunta 20 de la encuesta dirigía a estudiantes	135
Gráfico No. 56	
Pregunta 21 de la encuesta dirigía a estudiantes	136
Gráfico No. 57	
Pregunta 22 de la encuesta dirigía a estudiantes	137
Gráfico No. 58	
Pregunta 23 de la encuesta dirigía a estudiantes	138
Gráfico No. 59	
Pregunta 24 de la encuesta dirigía a estudiantes	139
Gráfico No. 60	
Pregunta 25 de la encuesta dirigía a estudiantes	140
Gráfico No. 61	
Pregunta 26 de la encuesta dirigía a estudiantes	141
Gráfico No. 62	
Pregunta 27 de la encuesta dirigía a estudiantes	142
Gráfico No. 63	
Pregunta 28 de la encuesta dirigía a estudiantes	143
Gráfico No. 64	
Pregunta 29 de la encuesta dirigía a estudiantes	144
Gráfico No. 65	
Pregunta 30 de la encuesta dirigía a estudiantes	145
Gráfico No. 66	
Pregunta 31 de la encuesta dirigía a estudiantes	146
Gráfico No. 67	
Pregunta 32 de la encuesta dirigía a estudiantes	147
Gráfico No. 68	
Pregunta 33 de la encuesta dirigía a estudiantes	148
Gráfico No. 69	
Pregunta 34 de la encuesta dirigía a estudiantes	149

Gráfico No. 70	
Pregunta 34 de la encuesta dirigida a estudiantes	150
Gráfico No. 71	
Resultados del pre-test.....	151
Gráfico No. 72	
Resultados del pos test	152
CONCLUSIONES	165
RECOMENDACIONES	167
BIBLIOGRAFÍA	
1. Fuentes impresas	169
2. Fuentes digitales	170
ANEXOS	
1. Matriz de problematización.....	179
2. Cuadro de consistencia	180
3. Instrumentos de recolección.....	183
4. Otros	
Test de lectura.....	193
Instructivo de utilización de los mapas mentales	210
Instructivo de utilización del debate	213
Instructivo de utilización de la rejilla.....	214
Instructivo de utilización de panel	216
Planificaciones	217
Textos de lectura.....	227

RESUMEN

El uso del Idioma Inglés se ha constituido en una necesidad imperante en todas las esferas en que se desenvuelven los seres humanos y la destreza lectora en este idioma aún más, sobre todo en el ámbito educativo, pues su desarrollo permite la lectura en este idioma, lo cual genera espacios más amplios en la investigación. Este trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí a través del uso de estrategias activas y participativas, y se determinó como hipótesis general que el uso de estas estrategias mejorarían la comprensión lectora. La investigación es del tipo cuasi-experimental, con prueba de entrada y salida a un grupo control y uno experimental con la finalidad de determinar la efectividad de las estrategias activas y participativas diseñadas: el debate, el panel, la rejilla y los mapas mentales. Los resultados demostraron que con el uso de estas estrategias mejoró notablemente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental al compararlos con el control en las cuatro áreas de lectura especificadas en las pruebas.

ABSTRACT

The use of the English Language is a great necessity in all the fields where the human being participate, and the reading comprehension in this language is also important, especially in the educative area, because through it the students can have access to more information sites in order to do researches. The objective of this paper is to improve the reading comprehension in the English language of students from the Language Institute in the Universidad Técnica de Manabí and the general hypothesis determine that the use of these strategies improve the reading comprehension in English language. The type of this research is quasi-experimental with a pre-test and a posttest applied to two groups in order to determine the effectiveness of the active and participative methodological strategies of the debate, panel, mind map and drill. The results show that the use of these strategies really improves the reading comprehension in the four areas that were tested in the test

SOMMARIO

L'uso della lingua inglese è diventata una necessità urgente in tutti i settori in cui operano gli esseri umani e la sua capacità di lettura in questa lingua ancora di più, in particolare per quanto riguarda l'istruzione, perché il suo sviluppo consente una sua adeguata lettura, che crea spazi più ampi nella suddetta ricerca. Quest'ultima è stata sviluppata con l'obiettivo di migliorare il livello di comprensione degli studenti dell'Istituto di Lingue presso l'Università Tecnica di Manabi attraverso l'uso di strategie attive e partecipative, ed è stato determinato come ipotesi generale che l'uso di queste strategie migliorerebbe la comprensione della lettura. La ricerca è di tipo quasi sperimentale, con prova di entrata e di uscita ad un gruppo di controllo e uno sperimentale al fine di determinare l'efficacia di strategie attive e partecipative progettate: il dibattito, il pannello, la griglia e le mappe mentali. I risultati hanno mostrato che l'uso di queste strategie ha migliorato significativamente il livello di comprensione della lettura degli studenti del gruppo sperimentale rispetto al controllo nelle quattro aree di lettura specificata nelle prove.

INTRODUCCIÓN

El contenido del presente informe final de investigación aborda resultados de un estudio que tuvo como contenido central el uso de estrategias activas y participativas y su incidencia en el destreza lectora de los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí. Mediante dicho estudio se persiguió en una primera etapa diagnosticar las estrategias utilizadas en el claustro de profesores a través de encuestas a docentes y estudiantes,

En un segundo momento se intervino con las estrategias propuestas al grupo experimental previamente escogido para verificar si el uso de las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, el panel y los mapas mentales mejoraban el nivel de comprensión lectora de este grupo..

Los resultandos alcanzados, en la aplicación de las técnicas y métodos aplicados, posibilitaron la aceptación de la hipótesis de trabajo elaborada.

Operativamente el presente informe final de investigación consta de cuatro capítulos, cuya síntesis, aparece a continuación.

Capítulo I: Trata del objeto y la finalidad de la investigación, así como los aspectos relacionados con el campo y objeto de estudio.

Capítulo II. Marco Teórico y referencial. Consta de los planteamientos teóricos y referenciales de las estrategias activas y participativas y la comprensión lectora.

Capítulo III. Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis. Presenta los resultados parciales y definitivos de la investigación.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Fundamentación del problema de investigación

La investigación en Ecuador adolece de algunas falencias, entre ellas, la incapacidad de los investigadores de utilizar fuentes bibliográficas en idioma Inglés, siendo éstas, una gran fuente de conocimiento científico, lo cual limita muchas importantes investigaciones que ven su bibliografía limitada solamente a documentos científicos en Español.

Este problema ha sido una constante que viene desde la educación básica, por ello, en el año 2011 el Ministerio de Educación de Ecuador pone en vigencia el Currículo Nacional de Inglés como lengua extranjera, en el que establece los niveles de conocimiento de este idioma desde A1 para Octavo Año de Educación General Básica, hasta B1 para el tercero de bachillerato, por lo tanto, los niveles de inglés que los estudiantes universitarios deben alcanzar, deberían estar en un rango superior, es decir a partir de B2.

El problema de la falta de comprensión lectora de los estudiantes, también se hace evidente cuando por razones de becas o viajes, se presentan a exámenes TOEFL o SAT, y no alcanzan la puntuación deseada, pues aún cuando se pueden comunicar más o menos fluidamente en inglés, no son capaces de decodificar textos.

En las aulas universitarias, los maestros suelen encontrarse con el problema de que la mayoría de los alumnos no están interesados en aprender un nuevo idioma. Los estudiantes tienen sus metas claras y se proyectan hacia diversos campos profesionales, por lo tanto apuntan todo su interés y su esfuerzo hacia las materias profesionalizantes que los llevará en un futuro a conseguir la meta trazada. Ante esta realidad, los docentes de inglés tienen la necesidad de crear ambientes de enseñanza aprendizaje que capten el interés de los alumnos y que generen en ellos el gusto de aprender a comunicarse en otro idioma.

La falta de interés de los alumnos en aprender Inglés dentro de las aulas universitarias, provoca una gran deficiencia a la hora de investigar sobre cualquier tema concomitante con su profesión, pues mucha de la bibliografía más actualizada en la web y textos impresos se

haya en Inglés. Es por esta razón que los profesores universitarios deberían dar un mayor énfasis al desarrollo de esta destreza comunicativa, pues sin ella, la investigación en cualquier área de profesión sería limitada.

El uso de estrategias activas y participativas debería ser priorizada en las aulas, pues diversas investigaciones demuestran que el aprendizaje que se desarrolla mediante la continua y constante participación de los estudiantes como actores principales es la más adecuada para los alumnos del siglo XXI. Sin embargo, en la actualidad, los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las aulas universitarias son más teóricos que prácticos y muchas veces centrados en el profesor más que en el estudiante, esto unido a la apatía y el desinterés que tienen los estudiantes hacia la aprehensión de lenguas extranjeras conlleva a que no siempre se alcancen los resultados de aprendizaje esperados en esta área.

2. Planteamiento del problema

Problema General

¿Cómo inciden las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí?

Sub problemas

- ¿En los cursos de inglés del Instituto de Lenguas se han utilizado estrategias activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora durante las clases de inglés?
- ¿El grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM presentan diferencias respecto al pre-test de comprensión lectora en Inglés?
- ¿El Grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM presentan diferencias significativas respecto al post-test de comprensión lectora en Inglés?

3. Objetivos.

Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias metodológicas activas y participativas en la comprensión lectora en el idioma Inglés de los estudiantes del grupo experimental del Instituto de Lenguas de la UTM.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar si en los cursos de inglés del Instituto de Lenguas se han utilizado estrategias activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora durante las clases de inglés.
- Comparar el nivel de comprensión lectora del pre-test entre el grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM.
- Comparar el nivel de comprensión lectora en Inglés del post-test del grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM.

4. Justificación o significatividad

Este proyecto se justifica en la necesidad urgente de que los estudiantes universitarios sean capaces de leer en el idioma Inglés, para que con esta útil herramienta puedan acceder a información de diversas áreas en ese idioma. Además, pretende proponer estrategias efectivas para su adquisición y desarrollo.

En las aulas de clases, la metodología utilizada puede ser la diferencia entre alcanzar o no el objetivo propuesto. Los docentes universitarios tienden a ser más tradicionalistas, quizás pensando en que la variedad de técnicas y estrategias solo son necesarias en la educación media y el bachillerato que es donde los alumnos necesitarían ser “enganchados” en los temas de estudio. Sin embargo, las estrategias activas son siempre de gran utilidad para captar la atención, el interés y la pasión de los estudiantes hacia un tema determinado.

En el caso concreto de la comprensión lectora de textos en Inglés, las estrategias activas podrían ser la gran diferencia, pues muchos

alumnos universitarios no demuestran mayor interés en la aprehensión de un nuevo idioma, pero con las estrategias adecuadas, se puede lograr su participación activa y de ese modo obtener los resultados de aprendizaje propuestos aún sin contar con un gran interés de parte de ellos.

Desde que se incluyó la enseñanza de lenguas modernas en el currículo, los docentes iniciaron su enseñanza de la misma forma que lo habían hecho antes con lenguas antiguas como Latín y Griego, es decir utilizando el método de gramática y traducción. Con el paso del tiempo y el aporte de varios pedagogos y el auge de uso de laboratorios, este método fue cambiado por el audio-lingüístico en la década de los sesenta. (Chuang. 2011). En los ochenta empieza la utilización del Método comunicativo (CLT Communicative Language Teaching) el cual se centra en la enseñanza de un idioma a través de la comunicación para la comunicación, se basa en el uso del lenguaje aprendido para la interacción personal o profesional. (Vyas & Patel 2009). El método comunicativo tiene dos principios fundamentales: el primero es que el idioma no es solo un patrón de gramática con vocabulario, sino que involucra funciones del lenguaje como invitaciones, acuerdos, desacuerdos, sugerencias, etc. El segundo principio es que se debe exponer a los estudiantes al uso frecuente del idioma. Las estrategias activas y participativas son parte de este método, el cual, es utilizado en la elaboración de todos los textos de inglés de la última década.

La Universidad Técnica de Manabí, basa su sistema de enseñanza en el paradigma crítico propositivo, el cual tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje y que por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento; enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. Es por esto,

que el uso de estrategias activas y participativas juega un papel importante en este proceso, pues

Esta investigación pretende encontrar la relación entre las técnicas activas y participativas y la adquisición de destreza lectora con el ánimo de proveer a los estudiantes de esta útil herramienta para desarrollar sus investigaciones, y que de esta manera la investigación empiece a despuntar en nuestra Alma Mater.

5. Formulación de las hipótesis.

La adquisición de comprensión lectora es una de las destrezas comunicativas del idioma que permiten a sus usuarios, si no a comunicarse fluidamente, si a decodificar, entender y comprender textos en lenguas que no sean las maternas. En el caso que nos ocupa, la adquisición de destreza lectora en el idioma Inglés es, más que una destreza, una herramienta para acceder a información escrita en ese idioma, lo cual favorece al desarrollo de trabajos de investigación, pues al romper las barreras del idioma, se amplía el campo de búsqueda y estudio de nuevos conceptos y teorías que favorecen el conocimiento de los estudiantes. Es importante recordar que gran parte de la experiencia universitaria en cuanto a estudios se refiere, se centra en la lectura y la investigación, la cual debe ser en la medida de lo posible lo más actualizada posible, con el fin de que los futuros profesionales estén al día en los avances modernos de las áreas de estudio profesional a la que se dedican, es por esto que la capacidad de leer textos y documentos en inglés toma una mayor importancia, puesto que los textos y publicaciones más modernos, se encuentran en la web o en las librerías en este idioma. La lectura en la universidad debe ser tomada como como un proceso que enmarca el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, desde esta perspectiva, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y

de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

De acuerdo a Fernando López Noguero, en su libro “Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria”, el uso de metodologías activas y participativas tiene una serie de ventajas, las cuales permiten desarrollar en el estudiante universitario el pensamiento divergente y creador, estimular su capacidad de análisis y de solucionar situaciones problemáticas, de reforzar al grupo, integrar, desinhibir y animar, además ayuda a promover rápidamente la participación de los alumnos, captando el interés de los estudiantes e integrándolos en el proceso de enseñanza aprendizaje, a facilitar la comprensión vivencial de determinadas situaciones creadas, favorecer el aprendizaje de conocimientos diversos y la construcción colectiva de los mismos, propiciar el intercambio de vivencias, experiencias, ideas y opiniones y entrenar en la toma de decisiones. Todas estas razones, permiten colegir que la utilización de estas técnicas favorecerá la adquisición de destreza lectora en los estudiantes universitarios.

Hipótesis general

El uso de estrategias metodológicas activas y participativas de Inglés como lengua extranjera inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí

Hipótesis específicas

- Las estrategias activas y participativas se han utilizado ampliamente en los cursos de inglés del Instituto de Lenguas de la UTM
- Existen condiciones similares entre el grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas respecto al pre-test de comprensión lectora en Inglés
- Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas respecto al pos-test de comprensión lectora en Inglés

6. Identificación de las variables.

Variable independiente:

Estrategias metodológicas activas y participativas

a) Por su función que cumple con la hipótesis	Independiente
b) por su naturaleza	Activa
c) Por la posición de la característica	Continua
d) Por su método de medición de la variable	Cuantitativa
e) Por el número de valores que adquiere	Politomia

Variable dependiente:

Comprensión lectora

a) Por su función que cumple con la hipótesis	Dependiente
b) por su naturaleza	Pasiva
c) Por la posición de la característica	Continua
d) Por su método de medición de la variable	Cuantitativa
e) Por lo valores que adquiere	Politomia

Operacionalización de variables.

Previo a realizar la operacionalización de las variables, las cuales son constructos teóricos con altos niveles de abstracción (Ñaupá, Mejía Noboa y Villagómez, 2013), es necesario definir las mismas a la luz de la bibliografía estudiada, con el objetivo de concretarlas con los indicadores pertinentes, para de esta manera, alcanzar el objetivo del presente trabajo, el cual es determinar la influencia del uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la adquisición de destreza lectora de los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad de Manabí.

Teniendo presente este objetivo, se ha determinado como variable independiente las estrategias activas y participativas, las cuales se definen como un conjunto de actividades que permiten la unidad y variedad de acciones, ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades. (Metodología del Aprendizaje. Ministerio de Educación de Guatemala, 2010). Es decir, que son todas aquellas actividades didácticas, que planificadas como parte del proceso de interaprendizaje

en el aula, permiten la participación activa de los estudiantes como entes constructores de su propio aprendizaje y que tienen como objetivo la consecución de los resultados de aprendizaje propuestos, en este caso, la adquisición de la destreza lectora en Inglés.

La variable dependiente de esta investigación es el constructo destreza lectora, cuyo desarrollo depende íntimamente del tratamiento que se le dé a la variable estrategias activas y participativas, y la cual se define como “la interacción significativa con el texto en que el lector construye su significado basado en los conocimientos previos y la información que el texto ofrece” (Rodríguez, I. 2012). Es decir, es la habilidad que desarrolla el lector de entender rápidamente aquello que está leyendo con el objetivo de resumir, reorganizar, o narrar.

En el siguiente cuadro se detallan las variables con sus dimensiones e indicadores:

Operacionalización de la variable independiente: Estrategias metodológicas activas y participativas

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ESCALA DE VALOR
<p>Estrategias metodológicas activas y participativas.-</p> <p>Son un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas que emplea el facilitador y el participante en el proceso de aprendizaje con el propósito de lograr un aprendizaje significativo. Con estas estrategias el alumno se involucra de manera consciente y autónoma a través de una comunicación bidireccional. (Campalay, S. y Meléndez, N. 2015)</p>	<p>Las estrategias activas y participativas en el aula de clases.</p> <p>Clasificación de estrategias activas</p>	<p>Las estrategias activas y participativas y su eficacia en la adquisición de los resultados de aprendizaje</p> <p>Las estrategias activas y participativas en el plan de clases (ESA)</p> <p>Las estrategias activas y participativas en el manejo de clase.</p> <p>Mapas mentales</p> <p>Debates</p> <p>Rejilla</p> <p>Panel</p>	<p>Encuesta dirigida a docentes y estudiantes</p>	<p>Siempre</p> <p>A menudo</p> <p>A veces</p> <p>Raramente</p> <p>Nunca</p>

Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión lectora

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ESCAÑA DE VALORES
Comprensión lectora.- La comprensión lectora posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice. (Vidal, M. & Marquez, L. 21016)	Destrezas que intervienen en la adquisición de la destreza lectora	Lectura Expresión escrita Expresión oral	Pre test Pos-test	Alto Medio Bajo
	Tipos de lectura según su propósito	Skimming (Lectura rápida) Scanning (Lectura para información específica) Lectura comprensiva		
	Proceso de la lectura comprensiva	Pre lectura Lectura Poslectura		
	Niveles de adquisición de destreza lectora	Básico Intermedio Avanzado		

7. Metodología de la investigación

7.1. Tipificación de la investigación.

Esta investigación es del tipo cuasi-experimental con comparación estática, pues este diseño “es aplicable a la investigación educativa” (Barrientos, 2013), y se tomaron dos cursos ya formados del Departamento de Lenguas, correspondientes al tercer nivel de Inglés, a los dos grupos se les tomó una prueba de lectura en Inglés para conocer su nivel de lectura actual, luego se aplicó la variable independiente en uno de los paralelos, el grupo experimental, y finalmente a ambos paralelos se les aplicó una segunda prueba para determinar si la variable independiente incidía o no en la dependiente.

El cuasi-experimento se desarrolló de la siguiente manera:

Se aplicó una prueba de lectura en Inglés (pretest) a los estudiantes de la muestra seleccionada, la cual no fue desarrollada por la autora, sino que se escogió una previamente elaborada por Cambridge English Language Assessment de la Universidad de Cambridge, la misma que mide el nivel de lectura en Inglés desde el nivel 1 al nivel 3.

Se realizó una encuesta a docentes y una a los estudiantes con la finalidad de conocer de que manera se había estado desarrollando la lectura en Inglés durante el proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en las aulas de clase.

Previo a la elaboración de un instructivo que explica paso a paso como utilizar las técnicas activas y participativas propuestas (anexo), se capacitó a la docente que trabajaba con los grupos seleccionados, para que estuviera al tanto de cómo poner en práctica en el aula de clases el debate, la rejilla, el panel y los mapas mentales. También se le facilitó a la docente los planes de lección que guiarían el proceso de aplicación de las estrategias propuestas. Estos planes fueron desarrollados previamente por la autora, contando con la autorización de la docente del aula y apegándose al formato establecido por las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí.

Luego de las capacitaciones a la respectiva docente, se aplicaron las cuatro estrategias activas y participativas propuestas en el presente trabajo

de investigación: mapas mentales, debate, rejilla y panel al grupo experimental durante las clases de lectura en inglés, efectuándose observaciones durante el tiempo en que el grupo fue intervenido con la aplicación de las estrategias propuestas.

Finalmente, se aplicó una segunda prueba de lectura (postest) a los alumnos del grupo control y a los del grupo experimental con el objetivo de conocer si el nivel de lectura en Inglés de los estudiantes expuestos a la variable dependiente de este estudio mejoró, y cuál era su relación con respecto a aquellos que no fueron expuestos a las estrategias activas y participativas.

7.2.Estrategias para la prueba de hipótesis

Se utilizó la Prueba Chi Cuadrado para establecer las comparación entre los grupo PRE TEST y POST TEST, correspondientes a las proporciones de alumnos que acertaron respuestas correctas en cada una de las secciones de preguntas establecidas en la prueba aplicadas: leer e inferir el mensaje de anuncios; leer e inferir información de críticas de textos, películas y lugares; leer e inferir la idea principal de folletos y leer e inferir la idea principal de artículos cortos de revistas.

Además se empleó la Prueba T- Student de muestras relacionadas para comparar el avance en cuanto a las calificaciones de promedios obtenidos por los alumnos antes y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

Planteamiento estadístico de la hipótesis

Hipótesis nula: $H_0: X_2 = X_1$

Las estrategias activas y participativas no inciden en la adquisición de la comprensión lectora.

Hipótesis alternativa: $H_1: X_2 \neq H_1$

Las estrategias activas y participativas inciden en la adquisición de la comprensión lectora.

Para determinar si las diferencias entre las medias pareadas eran significativas estadísticamente fue prefijado un nivel de significación $\alpha = 0.05$, evaluándose como diferencias de medias significativas aquellas cuyo valor resultara inferior al nivel de significación elegido previamente.

7.3. Población y muestra

La población seleccionada para el presente estudio estuvo constituida por todos los estudiantes matriculados en el Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí y todos los docentes del Departamento de Lenguas de la UTM.

Luego de determinada la población de estudio, se procedió a seleccionar una muestra con el fin de obtener resultados con mayor rapidez con datos que permitan generalizar sobre la población total. (Barrientos, 2013).

El tipo de muestreo seleccionado fue probabilístico al azar puesto que todos los sujetos, en este caso, los estudiantes matriculados, tuvieron la probabilidad de participar en el estudio.

Con lo anteriormente expuesto, el estudio quedó constituido de la siguiente manera:

- **Universo:** Todos los estudiantes matriculados en el Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí.
- **Población:** Todos los estudiantes matriculados en el tercer nivel de Inglés del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí.
- **Muestra:** Fue constituida por los estudiantes matriculados en dos paralelos del tercer nivel de Inglés del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí.

El grupo de la muestra seleccionada se encontraba ya organizado sin la participación del investigador, ya que los alumnos se matriculan libremente en cada sección de acuerdo a sus necesidades de organización de tiempo.

De igual manera, y para participar de la encuesta, la cual permitiría establecer un diagnóstico del grupo estudiado previo a la prueba inicial, se contó con la participación de todos los docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí, los cuales son cincuenta, según consta en los registros pertinentes, sin embargo, nueve de ellos se encuentran con licencia por estar realizando estudios en el extranjero, por lo tanto, se tomó en consideración a los cuarenta y un docentes que

en este año se encuentran como responsables de la carga horaria de Inglés en el Departamento de Lenguas. Además Se encuestó a 700 estudiantes matriculados en el tercer nivel de Inglés en el Instituto de Lenguas con la finalidad de conocer su conocimiento sobre la planificación y el uso de las estrategias activas y participativas en las clases de Inglés.

En el siguiente cuadro se detalla la población y muestra seleccionadas para la presente investigación:

POBLACIÓN DE PROEFESORES							
Población	Muestra	%	Nivel académico			Titular	
			Lic.	MsC.	PhD	SI	NO
41	41	100	10	30	1	24	17
Total			41			41	
%			100%			100%	

ESTUDIANTES ENCUESTADOS			
Población	Muestra	% Sexo	Nivel
1032	700	67	Tercero
Total			1032
%			100%

ESTUDIANTES QUE INTERVINIERON EN EL EXPERIMENTO					
GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
Hombres	Mujeres	Total	hombres	Mujeres	Total
14	18	32	14	16	30

7.4. Instrumentos de recolección de datos.

Con la intención de cumplir con las tareas que permitirían la obtención del objetivo central de esta investigación, se seleccionaron métodos del nivel teóricos y empíricos de la investigación científica, y con la finalidad de procesar los datos obtenidos fueron utilizados métodos matemáticos y estadísticos los cuales se detallan a continuación:

Métodos del nivel teórico:

Mediante estos métodos se pretendió desarrollar una función epistemológica dirigida a la interpretación conceptual de los datos empíricos que se utilizaron en esta investigación, además de utilizarse como vías para tratar desde el punto de vista del conocimiento científico las relaciones y cualidades fundamentales de la materia objeto de estudio, de estos atendiendo a necesidades concretas del trabajo fueron escogidos los que aparecen a continuación:

Método histórico-lógico: La utilización de este método sirvió para determinar los antecedentes sobre la aplicación de estrategias activas y participativas utilizados en el Departamento de Lenguas de la UTM para sustentar el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir del desarrollo de la ciencia y la tecnología relativa a la etapa y contexto social dado.

Método de análisis y síntesis: Su aplicación permitió efectuar el análisis de las diferentes concepciones y bases estructurales utilizadas para sustentar el proceso de enseñanza – aprendizaje dirigido a generar conocimientos y facilitar el aprendizaje de los educandos.

Método hipotético-deductivo: Este método permitió establecer generalizaciones importantes acerca de las potencialidades y limitaciones del uso de estrategias activas y participativas por los docentes, procesar teóricamente el contenido y corroborar las interrogantes científicas. .

Método de modelación: Posibilitó establecer nuevas relaciones y regularidades, así como la explicación de las particularidades generales facilitando la aplicación de la estrategia a través de un modelo científico que representaba la realidad en cuanto al uso de las estrategias propuestas en la investigación.

Método inductivo-deductivo: Este método permitió establecer generalidades importantes acerca de las potencialidades y limitaciones de las estrategias aplicadas, procesar teóricamente el contenido y corroborar las interrogantes científicas.

Métodos del nivel empírico:

Estos métodos sirvieron de base para la constatación práctica de la estrategia que básicamente sustenta el resultado científico de esta investigación.

Método experimental: La utilización de este método permitió comprobar la eficacia de las estrategias propuestas en la investigación como base metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma Inglés.

Teniendo en cuenta las particularidades de la muestra escogida para el desarrollo de la acción experimental, fue seleccionada como variante de dicho método el diseño cuasi experimental de serie cronológica en un sólo grupo.

Métodos Matemáticos y Estadísticos:

Estos sirvieron de base al procesamiento de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos investigativos programados, precisando indicadores tales como: media aritmética, desviación estándar, cálculo porcentual, coeficiente de variación, la chi cuadrada y la distribución t students.

Instrumentos:

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación fueron los siguientes:

- **Encuesta dirigida a docentes:** La cual tenía como objetivo detectar las estrategias metodológicas activas y participativas de inglés como lengua extranjera utilizadas en el Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí
- **Encuesta dirigida a estudiantes:** Con el fin de determinar cómo son las clases de inglés en el aula según el punto de vista de los alumnos y cuáles son las estrategias utilizadas por el docente para desarrollar la lectura en Inglés.
- **Pretest:** El mismo que fue aplicado al inicio de la investigación, antes de la aplicación de las estrategias propuestas, con la finalidad de conocer el nivel de lectura en Inglés que tenían los estudiantes.
- **Posttest:** El cual fue aplicado al finalizar el estudio para medir el impacto de las estrategias propuestas en el grupo de estudiantes de la muestra seleccionada para la investigación.

Validación y confiabilidad de los instrumentos: La validación de los instrumentos fue realizada en dos fases: Revisión por una comisión de expertos y prueba piloto de los instrumentos por parte de un grupo de docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí.

La comisión de expertos que validaron los instrumentos estuvo integrada por los siguientes docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos:

Dr. Elías Mejía Mejía

Dra. Fransis Díaz Flores

Dr. Dante Mascasana Fernández

La comisión de expertos sometió los instrumentos a validación con el siguiente proceso:

- Revisión individual de las encuestas por cada uno de los miembros de la comisión.
- Consenso de criterios sobre algunos puntos que debían ser mejorados, los cuales fueron socializados con la autora.
- Corrección de los documentos por parte de la autora, en los cuales fueron agregados los ítems sugeridos por los expertos.
- Corrección final de los instrumentos.

Las pruebas de lectura que se aplicaron antes y después del estudio, además de haber sido sometidas a la validación de los expertos, también están validadas a nivel internacional por la Universidad de Cambridge como idóneas para medir los niveles de lectura en Inglés a los estudiantes y se encuentran en el internet.

Para la validación de instrumentos por parte de los expertos, se desarrolló una ficha técnica por cada experto y por cada instrumento, las cuales evidencian la revisión de los mismos por los docentes expertos en temas educativos. (Anexo)

Con la prueba piloto que se desarrolló previamente a la realización del estudio, se pusieron de manifiesto algunas dudas sobre las preguntas, que tuvieron docentes y estudiantes, las cuales fueron corregidas y simplificadas con lo cual se llegó a la encuesta definida a utilizar en el estudio. (Anexo)

La confiabilidad de los instrumentos se la calculó a través de una prueba piloto realizada a docentes colaboradores del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí con características similares, y utilizando la fórmula para obtener el coeficiente de Cronbach y poder definir la calidad del instrumento

NÚMERO DE PREGUNTA	2	3	7	17	TOTAL
NOMBRE DE PREGUNTA	¿El plan de clases tiene objetivos que se relacionen con la adquisición de la comprensión lectora?	¿El plan de clases tiene actividades que le permitan la práctica de la lectura?	¿Las actividades de enseñanza de aprendizaje en la clase son activas y participativas?	¿Se utiliza la técnica del panel para desarrollar procesos de lectura?	
COLABORADOR					
1	1	1	2	1	5
2	3	2	4	3	12
3	2	1	2	1	6
4	4	3	3	3	13
5	2	3	3	2	10
6	4	2	3	3	12
7	2	1	3	1	7
8	3	3	3	3	12
9	1	2	2	2	7
10	3	2	3	4	12
VARIANZA	1,05	0,6	0,36	1,01	8,24

Suma de Varianzas	3,02	
Escala	1	siempre
	2	a menudo
	3	a veces
	4	raramente
	5	nunca
Alfa de cronbach	0,844	

Se tomaron los datos obtenidos de los diez docentes colaboradores en las preguntas 2,3, 7 y 17 en donde la escala a calificar fue de 0 a 5.

Se obtuvo la varianza de los totales cuyo valor es de 8,24, así como la suma de varianza de cada pregunta que es de 3,02.

Una vez aplicada la fórmula de coeficiente de Crombach, la cual es $\alpha = (K/K-1) * [1 - (\sum Vi / Vt)]$ queda de la siguiente manera:

a (alfa Crombach)

K(número de ítems)= 4

Vi (varianza de cada ítem: 1,05 – 0,6 – 0,36 – 1,01

Vt (varianza total)=8,24

Estos resultados demuestran que el instrumento es altamente confiable debido a que el valor total obtenido es superior a 0.80.

Recojo de datos: El recojo de datos fue realizado en varias fases independientes entre sí tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Fase 1: Luego de aplicar las encuestas, previamente validadas, a los docentes y estudiantes de la muestra seleccionada, se procedió a registrar los datos en una matriz diseñada por la autora, para luego realizar los cuadros que servirían para la realización de los gráficos estadísticos que permitirían el análisis de la información de manera más fácil y dinámica.

Fase 2: Se tomó la prueba de lectura o pretest a los estudiantes de la muestra seleccionada, se registraron las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos en una matriz, y finalmente se extrajo la calificación media del grupo a través de una fórmula estadística.

Fase 3: Las fichas de observación fueron cuidadosamente completadas durante la aplicación de las estrategias activas y participativas propuestas por la autora, durante las clases impartidas por la docente asignada al grupo según la distribución de la carga académica realizada por las autoridades del Departamento de Lenguas. Estas fichas fueron llenadas inicialmente con datos de la planificación provistos por la maestra, luego, la autora observó el desarrollo de la clase tomando notas sobre los aspectos puntuales de la misma y pertinentes para esta investigación. Este proceso se repitió durante varias clases en que fueron utilizadas las estrategias activas y participativas del debate, panel, rejilla y mapas mentales.

Fase 4: Luego de tomar la segunda prueba de lectura o postest, después de haber expuesto a los alumnos al uso de las técnicas activas y participativas propuestas por la autora, se registraron los datos en la matriz previamente elaborada y que ya contenía los resultados del pretest con el objetivo de realizar el estudio comparativo y determinar si existía o no un aumento en el nivel de lectura con la utilización de las estrategias propuestas.

8. Glosario de términos

Para efectos de la presente investigación se ha tenido en consideración la definición de los siguientes términos:

Actividad sistematizada. Son las actividades escolares, es decir, las que realiza el educando y que se consideran necesarias para el logro de los objetivos previstos en un programa educativo, las cuales deben ser perfectamente organizadas y planificadas en virtud del objetivo a obtener, el perfil de los estudiantes que participan en la clase, los recursos con que el docente cuenta y el espacio que tiene en el aula de clases.

Aprendizaje significativo: Es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar luego de encontrarle un sentido teórico o una aplicación real para su vida. Picardo, O. (2005) Diccionario Pedagógico.

Cognición: Significa razonar, e implica el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales, lo cual nos lleva a deducir la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como facultad o capacidad mental. Es decir, que es la facultad que tienen las personas para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Consiste en procesos tales como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje.

Competencia: Es la capacidad para realizar algo. Lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades tanto en el plano personal como académico y social. Se trata de un

conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente en el ámbito de las áreas académica, personal y social. Picardo, O. (2005) Diccionario Pedagógico.

Comprensión lectora: La comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto

Conocimientos previos: Se entiende por conocimientos previos la información que sobre una realidad tiene una persona almacenada en la memoria. (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE.)

Crítica: La capacidad que tiene el hombre para hacer conscientemente afirmaciones, sustentándolas con razones reflexivas.

Decodificar: Comprender el significado real de un mensaje escrito

Destreza: Es la habilidad y experiencia de realizar una actividad determinada. No es innata, de hecho es adquirida mediante la práctica y la repetición guiada de alguna competencia que el docente haya planificado.

Discusión: Es la acción de debatir sobre un tema planteado exponiendo hechos propios o basados en otros autores; en una discusión también se pueden incluir opiniones y puntos de vista. Por lo general ocurren después de una actividad de recepción como escuchar o leer y son promovidas por el docente de lengua extranjera con el ánimo de practicar la comunicación oral

Estilos de aprendizaje: Se refiere a la diversidad que tiene cada individuo para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar y actuar. Picardo, O. (2005) Diccionario Pedagógico.

Estrategias metodológicas activas y participativas: Son un conjunto de actividades que permiten la unidad y variedad de acciones, ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades. (Metodología del Aprendizaje. Ministerio de Educación de Guatemala, 2010)

Género: Se refiere a diversos tipos de texto de lectura, por ejemplo: novelas, historias, poemas, instrucciones, catálogos, manuales, recetarios, entre otros.

Guía curricular: Es un documento que contiene los lineamientos en los que se basa el estudio de una asignatura en particular. Contiene las competencias y sílabos de una asignatura así como la guía que debe seguir el docente para desarrollarla óptimamente.

Ideas primarias: Son ideas que expresan una información básica para el desarrollo del tema que se trata o lee. Es la idea en torno a la cual gira la información.

Ideas secundarias: Expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. Estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal.

Lector activo: Aquel estudiante que se acerca a un libro sabiendo qué busca, incluso hace una lista de los puntos que quiere aclarar. Conoce las estructuras del discurso científico y aplica tal conocimiento.

Lector pasivo: El lector que empieza a leer un texto sin tener ideas claras de lo que busca y si aplicar el conocimiento de las estructuras del discurso científico.

Metacognición: Proceso de razonamiento y administración del propio aprendizaje. Las actividades metacognitivas incluyen repasar o recordar lo que ya se sabe acerca de un tema, identificar lagunas de conocimiento, planificar estrategias para solventarlas, evaluar la propia relevancia e importancia de la nueva información y revisar de modo crítico las propias concepciones sobre el tema. Los procesos metacognitivos permiten al aprendiz saber qué y cuánto sabe y al mismo tiempo cómo poder aplicar hábilmente (*transferencia*) ese conocimiento a un contexto de realidad concreto.

Moderador: Es el rol que adopta el docente durante algunas actividades activas y participativas de los estudiantes por ejemplo, durante un debate, pues él debe dar la palabra a los alumnos y mantenerlos enfocados en el tema.

Planificación: Es la organización previa de la clase que realiza el maestro en el marco de la guía curricular, apoyándose con los aportes científicos de autores contemporáneos. En el marco del plan curricular el docente debe realizar planificaciones de clases en las que establece un tema, objetivos, estrategias, tiempo y materiales para desarrollar una clase óptima.

Procesos de aprendizaje: Son las actividades que realizan los y las estudiantes para alcanzar los indicadores de logros, que evidencian cuan competentes son para resolver los problemas de la vida cotidiana. (Metodología del Aprendizaje. Ministerio de Educación de Guatemala, 2010)

Retroalimentación: Es la acción que realiza el docente inmediatamente después de la participación de los alumnos en alguna actividad pedagógica tales como debates, exposiciones, y ferias, para sistematizar el conocimiento, explicar aquello que los alumnos no hayan abordado durante su presentación o corregir aquellos datos que en su exposición los estudiantes hayan equivocado.

Sílabo: Es una herramienta de planificación y organización que contiene toda la información necesaria sobre la asignatura: objetivos, contenidos, secuencia didáctica, metodologías, mecanismos de evaluación y referencias bibliográficas; con el fin de que el estudiante pueda alcanzar los resultados o logros de aprendizaje deseados. Picardo, O. (2005) Diccionario Pedagógico.

Vocabulario: Es el conjunto de palabras de un idioma. Dicho vocabulario es conocido por las personas que comparten un idioma común

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

Existen numerosas investigaciones que reflejan una íntima relación entre la adquisición de la comprensión lectora, y como ésta se puede desarrollar con el uso de técnicas metodológicas apropiadas.

Según Buehl (2001) las estrategias activas de aprendizajes se refieren al nivel académico de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases. Estas técnicas de enseñanza pretenden volver a los alumnos más activos y participativos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Muchos estudiantes aprenden mejor y adquieren destrezas con la práctica más que siendo solo espectadores de esa destreza, escuchando al profesor hablar sobre la destreza, leyendo sobre la destreza o viendo a otros desarrollar la destreza. Las estrategias activas y participativas son diseñadas para sacar a los estudiantes de sus libros, de sus asientos, de sus aulas, de sus colegios y algunas veces de su forma común de pensar. Según el artículo publicado por Moreira y Hernández en el 2011, las estrategias activas y participativas pretenden volver a los estudiantes constructores activos de su propio aprendizaje, y con ello obtener un aprendizaje significativo como medio de procesamiento y almacenamiento de información para la consiguiente resolución de problemas a los que se puede enfrentar un individuo en su interacción con la realidad. De acuerdo a este mismo artículo, los docentes universitarios deben motivar a los futuros profesionales a la realización de los aprendizajes significativos, facilitando de esta manera la adquisición de conocimientos y la sistematización de los mismos, sin ignorar o restar importancia a aspectos lingüísticos, metodológicos, o pedagógicos que implican esta actividad, y necesarios para desarrollar las destrezas comunicativas del idioma que están estudiando. Las estrategias metodológicas activas involucran el uso de técnicas activas, las cuales según Torrezan, P. & Delmastro destacan en un artículo, implican cierto grado de socialización, que puede variar desde la colaboración con un compañero hasta el trabajo en equipo y son una dimensión del concepto de zona de desarrollo próximo establecido por Vygotsky, (1934), retomado y desarrollado en el constructivismo (Delmastro, 2005).

De acuerdo a varios autores, como Nation (2005), Biemiller (2005), Cuenca (2008) y Hirsch, Jr. (2007) el vocabulario es también una parte importante a la hora de decodificar exitosamente textos en inglés, de hecho, tener un vocabulario amplio es esencial para la comprensión de una lengua extranjera

El proceso de la lectura no es fácil, en las conclusiones de la investigación de Fernández y Montero (2005), desarrollada en España, la destreza en la lectura implica la activación de procesos psicolingüísticos complejos a varios niveles: leer requiere reconocer e interpretar las palabras del mensaje escrito, tanto a nivel gramatical como semántico, y reaccionar ante el mensaje de alguna manera, por ejemplo elaborando conclusiones acerca de su validez. Incluso en una primera lengua, llegar a este punto de madurez en la lectura requiere un proceso largo y estructurado, que conlleva el aprendizaje y la práctica de todos los componentes del proceso de lectura por separado, de ahí la importancia de que la metodología utilizada sea la más adecuada para los estudiantes de manera que logren un aprendizaje significativo.

En México, en el año 2008, se realizó una investigación desarrollada por Jéssica Rodríguez y Guadalupe Rodríguez, sobre las estrategias de comprensión lectora en la cual se obtuvieron conclusiones muy interesantes: primero que la gama de estrategias de comprensión lectora utilizadas en las aulas de clases es bastante conocida por los estudiantes, con excepción de algunas que no son frecuentemente utilizadas; además, se concluyó que la cognición y la meta cognición juegan un papel muy importante en la comprensión consciente de los estudiantes, puesto que ellos tuvieron la oportunidad de escoger la estrategia con la que se sientan más cómodos.

En la investigación de Rodríguez y Rodríguez, desarrollada en Bogotá, cita en sus conclusiones que los “Participants claimed that the strategy of interaction was of great help in order to better comprehend the text and clarify doubts about”, es decir, que los participantes opinan que las estrategias interactivas utilizadas fueron de gran ayuda para la comprensión del texto, esto permite pensar que las estrategias activas tienen directa relación con el éxito de la comprensión lectora. Además, argumenta en sus

conclusiones que los estudiantes consideran las estrategias participativas de grupos como una forma de enriquecer su proceso de aprendizaje, pues dentro de los grupos o equipos pueden preguntar si tienen alguna duda y se sienten menos presionados que si tuvieran que hacer la pregunta a todo el salón. Otro aspecto mencionado en las conclusiones de esta investigación es referente a la motivación, “Participants highlighted that they felt motivated when their doubts were explained because in this way they felt more confident in the exam.” Los estudiantes declararon sentirse motivados cuando sus dudas fueron explicadas porque de esta manera se sienten más relajados y confiados a la hora de los tests.

A estas investigaciones se suma la de la Ecuatoriana Gabriela Guana Tasigmaniego, quien en algunas conclusiones de su tesis “La Escasa Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los/las estudiantes del Sexto Año de Educación Básica del Centro Escolar “Ecuador” de la ciudad de Ambato. Año Lectivo 2008-2009” señala que La escasa comprensión lectora conduce a un inadecuado aprendizaje significativo debido a que los estudiantes están impedidos de elaborar un significado en su interacción con el texto, teniendo dificultad para incorporar la nueva información a la estructura cognitiva del aprendiz presentándose un inadecuado procesamiento del aprendizaje ya que la nueva información no es procesada con facilidad, de tal manera que los conocimientos aprendidos no servirán de base para aprendizajes futuros. Los alumnos aprenden sin orden, la nueva información no se vincula a los conceptos de la estructura cognitiva preexistente, dando lugar a un almacenamiento arbitrario; obteniendo así estudiantes acríticos al no poder confrontar significados, ya que no emiten juicios críticos valorativos interfiriendo así en la expresión de opiniones; presentan una incapacidad de actuar con independencia porque no aprenden de forma autónoma debido a la no utilización de estrategias metodológicas variadas dificultando el desarrollo de habilidades y destrezas conduciendo a la falta de creatividad ya que no incluyen capacidades y aptitudes de acuerdo a la edad de madurez. “Sin la comprensión, la lectura no es más que el seguimiento de símbolos en una página con los ojos. Es como recibir relato escrito en jeroglíficos egipcios, sin comprensión de su significado. Se puede apreciar las palabras estéticamente e incluso ser

capaz de dibujar algunos pequeños fragmentos de significado a partir de la página, pero no está realmente leyendo la historia. Las palabras en la página no tienen ningún significado, son simplemente símbolos. La gente lee por muchas razones, pero la comprensión es siempre una parte de su propósito. La comprensión de lectura es importante porque sin ella la lectura no proporciona al lector cualquier información.” (D. August 2005)

Según esta misma autora la deficiencia en la síntesis de contenidos conduce a la falta de participación en ideas debido a que los estudiantes tienen temor al ridículo, a la devaluación y el desdén que son amenazas de la persona misma interfiriendo en la significatividad del aprendizaje ya que no podrá desarrollarse ampliamente e nuevas situaciones y próximos contenidos. Esta actitud intelectual y cultural pasiva generada, influye en la comprensión de textos ya que en una actitud negativa dificulta las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, provocando así estudiantes irreflexivos, debido a que no entienden lo que leen porque son receptores pasivos, sumisos incapaces de reflexionar y de generar ideas ante algún texto determinado. Esta realidad implica que el docente debe enfocarse en que los estudiantes entienda el significado de las palabras dentro del contexto que sugiere el texto, para de esta manera poder lograr un aprendizaje significativo. El desarrollo de las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes los vuelve más críticos, reflexivos, creativos, independientes y responsables, logrando así ser capaces de analizar cualquier tipo de textos.

En el caso de “Reading comprehension”, o la lectura comprensiva en Inglés, ésta debe ser desarrollada como una de las cuatro destrezas fundamentales en la comunicación efectiva en Inglés, por lo tanto, es una parte esencial del aprendizaje de este idioma y del presente trabajo de investigación que también se sustenta en el trabajo de Jenny Vega Isa: “La influencia del material visual en el aprendizaje del vocabulario de Inglés”, la cual concluye que en el Ecuador la enseñanza de Inglés requiere estar al tanto de los nuevos métodos, estrategias, técnicas, recursos, entre otros que son muy efectivos a la hora de aprender y enseñar Inglés, los cuales deben ser prácticos y de ayuda para el profesor durante la clases, para así

lograr un aprendizaje satisfactorio en los estudiantes y avivar el interés por el idioma Inglés.

2. Bases teóricas o teoría sustantiva

2.1. Estrategias metodológicas activas y participativas

1.1.1 Estrategias activas y participativas en el aula de clases.

Estrategias metodológicas activas y participativas son aquellas en que los estudiantes actúan como actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Como el director dirige con su bastón los acordes de cada instrumento en una orquesta sinfónica conformada por cuarenta o cincuenta personas, así el maestro dirige con instrucciones claras y precisas las actividades de cada una de los alumnos que participan en su clase. No es el profesor el que realiza las actividades, ni el que ensaya los ejercicios, es aquel que monitorea la actividad de los alumnos, el que guía el proceso de forma que todos participen, evaluando el desempeño de cada uno de los participantes y brindando el apoyo efectivo en caso de que sea necesario.

Las estrategias metodológicas activas y participativas responden a una planificación efectiva y consciente, donde se tome en cuenta los diversos aspectos que comprende el manejo de aula de clases, tales como el número de estudiantes, su edad, la dimensión del aula de clases, los equipos tecnológicos que ésta tiene, el tipo de mobiliario, y por supuesto los recursos didácticos. El éxito de toda clase de inglés es una correcta planificación, y cuando se trata del tipo de actividades que nos ocupa, los planes de lección juegan un papel aún más importante. Para ejemplificar, imagine haber planificado una actividad en la cual los estudiantes deben escuchar una canción para obtener las instrucciones que deben seguir, por lo tanto requiera el uso de una computadora y parlantes. Si el docente cuenta con esos equipos en el aula de clases no tendrá ningún problema, si no los tiene, obedeciendo a su planificación tendrá que llevar al aula una grabadora u otro equipo de audio, pero si no lo ha considerado en su planificación, la clase se verá boicoteada por la falta de estos equipos que

no fue prevista por el profesor, y por lo tanto se pierde la efectividad de las estrategias planificadas.

Este tipo de estrategias tiene muchas utilidades a la hora de desarrollar procesos de interaprendizaje efectivos, “aunque la principal tal vez sea lograr la participación del alumno en sus propios procesos de aprendizaje y adquisición de conocimiento” al decir de López Fernando (2007 p 108)

Para Barroso, Barroso y Parra (2013: 11), las estrategias activas y participativas ayudan a alcanzar objetivos genéricos de educación tales como: “la motivación o el interés por el aprendizaje, la comprensión de lo que se estudia, la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, la aplicación de lo visto en situaciones de la vida real”. Por otra parte, al decir de estos autores, aunque el acto de aprender es algo que se debe tomar en serio no es indispensable estar serios para hacerlo, ya que se puede aprender jugando, divirtiéndose, aprovechando la tendencia innata que todo organismo tiene para disfrutar aquello que les gusta.

El aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo la comunicación en esa lengua, y para lograr este objetivo los procesos de enseñanza aprendizaje deben ser comunicativos. No se puede aprender a nadar sin sumergirse en el agua, no se puede aprender a leer sin leer y no se puede aprender a hablar sin hablar, por lo tanto, las clases de inglés deben ser totalmente comunicativas. El docente debe buscar las estrategias más idóneas de forma que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse.

Las estrategias activas y participativas y su eficacia en la adquisición de los resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje no son una frase utilizada exclusivamente en el ámbito educativo, de hecho, es un enunciado ampliamente utilizado en el ámbito empresarial y político para referirse a las metas obtenidas en determinadas áreas de trabajo. En el ámbito educativo, de acuerdo con Nygaard (2009) los resultados de aprendizaje se refieren a las metas deseadas que los estudiantes esperan obtener de un programa de educación superior en particular. Según este mismo autor,

los resultados de aprendizaje de un programa de estudio tienen varias finalidades que involucran no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, a la institución universitaria y al sector productivo:

“It shows to students what competencies they are expected to develop during they studies. It shows to future employers what they can expect when they employ a graduate. It shows to teacher what competence development they have to facilitate in their curriculum. It shows to faculties in which dimensions they can measure student’s achievements in their study programs.” (Nygaard, 2009: 18) Lo que esto significa es que los resultados de aprendizaje muestran las competencias que los alumnos deben lograr durante sus estudios. También muestra a los futuros empleadores qué esperar cuando empleen a un graduado. Muestra a los docentes que competencias tienen que facilitar a sus estudiantes en sus currículos. Muestra a las facultades en qué dimensiones pueden medir los logros de sus programas.

Los resultados de aprendizaje van más allá de un objetivo propuesto en el currículo, es la meta real propuesta por el docente, conocida y aprobada por la institución y conocida y criticada por el sector productivo. De hecho, los resultados de aprendizaje de un programa de estudio obedecen a la demanda y a la necesidad del sector productivo del ámbito particular de un programa de estudio. La universidad tiene la obligación social de investigar esta demanda para conocerla y así poder establecer resultados de aprendizaje pertinentes en el espacio y el tiempo: es responsabilidad del docente universitario escoger los contenidos necesarios para lograr estos resultados, los cuales deben ser ampliamente conocidos por los estudiantes para que ellos sepan cuál es su norte, es decir, que es lo que se proponen lograr a través de determinado contenido.

Para Werquin, P. (2010: 26) los resultados de aprendizaje son definidos como “the knowledge, skills and competences that people have acquired as a result of learning and can demonstrate if needed in a recognition process” (los conocimientos, destrezas y competencias que las personas han adquirido como resultado de un aprendizaje y que puede ser demostrado de ser necesario en un proceso de reconocimiento) De acuerdo con esta definición se puede inferir que los resultados de

aprendizaje es un concepto más amplio que un conocimiento, destreza o competencia registrados en un proceso cognitivo.

Según Sacristán, J. G. (2010: 318), los resultados de aprendizaje son “logros del sujeto, efectos subjetivos que suponen cambios internos, ganancias o transformaciones en las capacidades de los educandos; cambios en sus valores, intereses y gustos o en la estructura y forma de su pensamiento, de su comportamiento o de su capacidad y maneras de expresarse.” Para este autor, los resultados de aprendizaje son cualquier cambio que se genere en la persona del educando, si bien es cierto que los que nos interesan son de carácter educativo, los cuales se desarrollan en un determinado lugar y espacio de tiempo y que supone el crecimiento intelectual y personal de los sujetos.

Dado que los resultados de aprendizaje se convierten en el medio de evaluación de los objetivos propuestos para los estudiantes, se colige cuan importante es la definición, expresión y especificación de los mismos, puesto que deben informar el nivel de consecución de resultados para su evaluación y acreditación. Para llegar a esta expresión, lo primero que debe hacerse, según Rodríguez e Ibarra, (2011: 63) “es decidir cuál competencia se pretende desarrollar, qué se pretende hacer con el conocimiento, cuál va a ser su uso, qué ejecuciones y qué accionar se van a realizar”. En definitiva, al decir de estos autores, los resultados de aprendizaje son “desempeños concretos con determinados niveles de ejecución o de logro que demuestran el dominio sobre los objetos de evaluación, y están orientados hacia lo que el estudiante aprende y demuestra”, (:65)

Ante las diferentes concepciones de varios autores sobre los resultados de aprendizaje, se colige que los mismos son efectos del crecimiento de los estudiantes en todos los ámbitos de la persona humana, es decir, tanto en el área cognitiva como en la personal.

Características de los resultados de aprendizaje:

A pesar de los múltiples trabajos investigativos sobre este tema, la verdad es que aún no existe un criterio unánime sobre como redactar los resultados de aprendizaje, sin embargo, la Agencia per a la Qualitas del sistema Universitat de Catalunya, (2009) dice que “la redacción de

resultados no difiere de la redacción de competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción, que tiene que desarrollar y ser capaz de realizar el estudiante y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar”.

De acuerdo a Rodríguez e Ibarra, (2011), los resultados de aprendizaje deben tener ciertos requerimientos básicos que garanticen su ejecución y posterior evaluación. Estos requerimientos son:

- Observables, comprobables y evaluables.
- Representativos del logro alcanzado.
- Realistas, factibles y justos.
- Útiles y relevantes para la propia información, aprendizajes permanentes/posteriores y para el desempeño y ejercicio de la profesión.
- Retadores, valiosos y exigentes.
- Coherentes y transparentes.
- Concretos y precisos

Los resultados de aprendizaje deben expresar de manera clara y fácil de entender, las competencias que el estudiante debe tener al finalizar un curso determinado. Además deben ser medibles y verificables. Medibles, porque deben bastar para evaluar a los estudiantes en función de lo que logró, y a través de ellos tomar decisiones en cuanto a aprobación o reprobación del curso. Verificables, en razón de que debe existir la evidencia que apoye que los estudiantes lograron ese resultado de aprendizaje.

Tipos de resultados de aprendizaje:

Según varios autores, entre ellos Castejón, existen tres tipos de resultados de aprendizaje: psicomotor, cognitivo y afectivo-comportamental-social. De acuerdo a este mismo autor, “una clasificación general establecida dentro de la psicología cognitiva de la instrucción distingue dos tipos de resultado cognitivos de aprendizaje: el conocimiento declarativo conceptual, referido a la comprensión de conceptos..... y el conocimiento procedimental, relativo a la adquisición de procedimientos.” Castejón, J. (2015: 19), En cuanto a los resultados afectivo-comportamental-social de aprendizaje, se refieren a la conducta personal y

social de los estudiantes, estos resultados no pueden ser desarrollados y peor aún evaluados aisladamente, sino como ejes transversales dentro del currículo.

Otra dimensión de los resultados de aprendizaje, de acuerdo a Castejón, J. Gilar, R. & Sánchez, B. (2009), se refiere a los aspectos cualitativos y cuantitativos. Según estos autores existen algunos aspectos cualitativos que podrían ser significativos a la hora de lograr o no los resultados propuestos, por ejemplo, un tipo de error conceptual, determinada organización de los contenidos, estrategias, etc, que son ciertamente muy importantes a la hora de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque los resultados de aprendizaje son el resultado final del proceso de enseñanza aprendizaje, éstos deben diseñarse al comienzo del mismo, y para lograrlo se deben utilizar las estrategias apropiadas de manera que se cumpla con la meta propuesta para los estudiantes. Las estrategias activas y participativas son la clave para estas metas, pues al permitir la participación real de los alumnos dentro de la clase durante todo el proceso de enseñanza, se facilitará la consecución de las competencias, que de otra manera no se podrán evidenciar, más aún en el caso de la comprensión lectora, pues para adquirir esta destreza la praxis adquiere un nivel preponderante ya que sin ella será imposible conseguirla.

Las estrategias activas y participativas en el plan de clases

Es importante destacar que planificar es una habilidad de concentración y de profunda reflexión, es imaginar la clase antes de que pase. Involucra la predicción, anticipación, secuencia y organización de la clase.

Todos los docentes, aún los más experimentados tienen la necesidad de contar con una planificación para poder desarrollar una clase exitosa. En cada país, y algunas veces en cada institución educativa, existen diferentes formatos, fichas o matrices para elaborar este plan. Sin embargo, debería ser el maestro quien decida qué elementos incluir en él, ya que el objetivo del mismo, más allá de cumplir con una normativa, es el de guiar el proceso intra-aula. Para Harmer J. (2013), el plan de lección no solo es útil para ser presentado en caso de que el docente sea supervisado

por autoridades de la institución o fuera de ella, sino que su elaboración demuestra a los estudiantes que el docente se tomó el tiempo para pensar en la clase y cómo iba a desarrollarla, demostrando con ello, tener un alto nivel de profesionalismo y compromiso con la clase y sobre todo con los estudiantes; además, el plan de lección enmarca la clase y le da un norte al docente sobre lo que quiere conseguir al final de la lección; sin embargo, y de acuerdo a este mismo autor, es muy importante tener en cuenta que el plan de lección no es un set de instrucciones que debe ser seguido al pie de la letra a toda costa en cada lección, más bien, "...teach the learners, not the plan", Scrivener, J. (2013: 109), es decir, que el plan debe ser diseñado en función de los estudiantes y el objetivo que se quiere conseguir en esa lección, pero no deben ser instrucciones a ser seguidas punto por punto, sino que el docente debe ser flexible y adaptar su planificación al desarrollo real de las clases, la cual no siempre resulta específicamente como se planifica, por ejemplo, puede haber cambios en el cronograma, si los estudiantes requieren más tiempo del planificado para realizar una determinada actividad o si por el contrario, alguna actividad resultó sencilla y fue terminada en la mitad del tiempo planificado, puede haber cambios en las actividades, si resulta que algún tema motivó la participación entusiasta de los alumnos, y no sería inteligente, detenerlos, solo para no salirse del plan, o por otro lado, alguna actividad no motivó la participación de los estudiantes y no valdría la pena perder el tiempo en desarrollarla si claramente se visualiza que no ha tenido el éxito o por lo menos la acogida que se esperaba.

De acuerdo a Benegas y Verstraete (2013: 77) es muy importante hacer una diferencia entre el plan de clases y la autopreparación. En la autopreparación, "el docente copia definiciones de conceptos, copia reflexiones de diferentes autores, explicaciones de la causa de un fenómeno, resuelve problemas o los copia ya resueltos". Sin embargo, al decir del mismo autor, esto lo hace el docente con el objetivo de estar bien preparado para su clase y tener la capacidad de contestar a las preguntas que les hagan los estudiantes. El plan de clases debe ser diseñado en función de los estudiantes, no del docente; debe contener, además del tema, una gama de técnicas que permitan a los alumnos la consecución de

su aprendizaje en una forma dinámica, y, también debe especificar los recursos necesarios para desarrollar cada actividad, es decir, que “el docente, entonces, no solo debe saber acerca de su disciplina, sino también crear situaciones de aprendizaje fundadas en el conocimiento didáctico” Benegas y Verstraete (2013)

Las actividades del plan de clase deben ser coherentes y variadas. La coherencia se refiere a que “students can see a logical pattern to the lesson. Even if there are separate activities.” Harmer, J. (2013: 157) (“los estudiantes puedan ver un patrón lógico en la lección. Aún si hay actividades separadas). Es decir, que todas las actividades sean diseñadas en un orden lógico y que estén conectadas entre si, por ejemplo, si al inicio de una clase se empieza viendo y comentando un video sobre un desastre natural ocurrido en algún lugar, lo lógico sería que la actividad de lectura que le sigue sea de ese mismo tema y en ese mismo tiempo, así como las tareas posteriores, ya sean éstas de presentación o composición. La variedad es una característica que debe reflejarse en el diseño, orden y estructura de las actividades del plan de clases. Si bien es cierto, existe un formato que debe ser seguido, en el diseño de actividades es el docente quien tiene la última palabra y depende de él y su creatividad que haya diferente tipos de actividades. Por ejemplo, sería monótono, repetitivo y aburrido para los alumnos si todas las clases comienzan con la observación y comentario de un video como introducción al tema, habiendo tantas otras actividades que pueden ser desarrolladas para ese fin, por ejemplo, el comentario de fotografías, juegos dinámicos, etc.

Una clase debe tener la menor cantidad de tareas docentes, el profesor debe buscar, a partir de su creatividad y estilo propio, la manera de proyectar sus tareas docentes con una concepción integradora.

En Ecuador, a través del Currículo Nacional de Inglés, el Ministerio de Educación propuso la utilización uniforme de una matriz de plan de clases para todas las instituciones públicas y privadas del país. Esta matriz, fue diseñada en función de la consecución de los niveles de Inglés según el Marco Común Europeo y se basó en los siguientes documentos: las Líneas del Currículo Nacional de Inglés, las Especificaciones del Nuevo Currículo y los textos de Inglés de octavo, noveno y décimo de Educación

General Básica y de primero, segundo y tercero de Bachillerato diseñados por el Gobierno Nacional del Ecuador. En las figuras uno y dos se presentan ejemplos de los planes de unidad y de lección propuestos por el gobierno Nacional en la enseñanza de Inglés como idioma extranjero en las instituciones del país.

UNIT PLAN			
<p>A. General information</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Unit title: Classroom/level: </div> <p>Subject área:</p>			
<p>B. Communicative competence componets</p>			
<p>C. Unit rationale:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
<p>D. Overview/Goals:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
Ojectives	Content	Learning Activities	Days
<p>E. List of resourses:</p>			
<p>F. List of materials:</p>			
<p>G. Assessment:</p>			
<p>H. Explanation of how the unit addresses a particular students profiles:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
<p>.....</p> <p>English Teacher</p>	<p>.....</p> <p>Área coordinator</p>	<p>.....</p> <p>School Director</p>	

Lesson Plan

Group:	Date:	Time:	No. Of students
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims:			
Objectives:			
Assessment:			
Material:			
Anticipated problems:			
Timing	Student activity	Teacher activity	Succes indicator
Additional posibilitates:			
Homework(Furhter work:			

El plan de clases, de acuerdo al Currículo Nacional de Inglés, debe servir para diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje: Una guía que sirve como un mapa que conduce a los docentes para saber qué enseñar, en qué orden y por cuánto tiempo. Un recurso para planificar la evaluación formativa. Un documento histórico, el cual recopila lo que cada docente hace en clases.

De acuerdo a este mismo documento, el plan de lección debe mostrar la filosofía de enseñanza empleada en la clase, información de los estudiantes, del texto, los objetivos para los estudiantes y por supuesto las actividades que se realizarán para lograr estos objetivos.

Las estrategias activas y participativas en el manejo de clase.

El manejo de la clase es una parte muy importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Varios autores le dan diversas definiciones o caracterizaciones: de acuerdo a Scrivener, (2012), es la forma en que se maneja el aprendizaje de los estudiantes a través de la organización y el control de lo que ocurre en el aula de clases. Para Goves en Yisrael (2012), el manejo de clase se define como las acciones que

toma el profesor para crear un ambiente que apoye y facilite el aprendizaje tanto académico como social y emocional. Según Savage & Savage, (2009), el manejo de clase es la capacidad del profesor de crear en el aula de clases un ambiente donde el éxito sea posible. Según Rideell (2014), el manejo del aula es uno de los roles del docente y el ingrediente principal del éxito de un aprendizaje. Tomando en cuenta estas definiciones se puede colegir que el manejo del aula de clases podría ser la diferencia entre una clase exitosa y una que no lo es. Va más allá de controlar el comportamiento de los alumnos, tiene que ver en como el profesor organiza las actividades de enseñanza aprendizaje, mantiene el orden, el confort y la seguridad, establece rutinas y prácticas diarias e implementa procesos educativos que conllevan a la consecución de los resultados de aprendizaje propuestos.

El manejo de clase incluye varios aspectos del aula, para Riddell (2014), estos aspectos son: la manera de hablar del profesor, los gestos, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, y la manera de enseñar del profesor, Scrivener propone aspectos como la organización del espacio en el aula de clases, la manera en que los estudiantes desarrollarán los trabajos, la presentación del docente ante los estudiantes, entre otros. (Harmer, 2013) también maneja aspectos como el uso de la voz en clases, las instrucciones, el uso del tiempo para hablar de docentes y de estudiantes, entre otros.

Ante la experiencia de varios autores sobre el manejo de clase, se tomará algunos de estos elementos para su reflexión y análisis:

Interacción del profesor.- Es importante que el docente utilice un nivel de inglés y de expresión que sea entendible para los estudiantes, es decir, que su nivel debe estar influenciado por el que manejan los alumnos, esto no significa que el docente deba elevar el tono de voz o hablar demasiado lento, sino que debe tratar de utilizar, en lo posible, vocabulario conocido por los estudiantes, pues de nada vale dar “claras” instrucciones si los estudiantes no las entienden. Además de graduar el nivel de Inglés de acuerdo al de los alumnos, el docente también debe cuidar su tiempo de hablar, TTT (Teacher talking time) , esto no significa que el profesor no debe hablar, sino que debe evitar hacerlo demasiado porque “the more you

say, the more likely you are to be misunderstood" (Riddell, D. 2014: 12), es decir que mientras más hable el docente más posibilidades hay de que los alumnos no le entiendan, pues las instrucciones deben ser precisas, recordemos que se debe utilizar vocabulario común para los estudiantes y para hacer esto es preciso ser muy explícito. Por supuesto que hay situaciones y momentos en que los docentes deben hablar más, por ejemplo al explicar un tema nuevo. Estas consideraciones son aún más necesarias en clases de inglés para principiantes, pues claramente los alumnos de nivel avanzado entenderán fácilmente las instrucciones aunque éstas sean dadas utilizando amplio y técnico vocabulario.

Interacción de los estudiantes:- en un aula de clases, la interacción suele ser de profesor-alumno o alumno-profesor, es algo más demandante conseguir la interacción de alumno-alumno. Scrivener propone algunas alternativas para maximizar la interacción entre alumnos: Alentar un ambiente de clases amigable y relajado, lo que genera confianza entre los estudiantes y les ayuda a su interacción. Hacer preguntas en lugar de explicar, esto obliga a los estudiantes a pensar y proponer. Dar tiempo suficiente a los estudiantes para procesar mentalmente una respuesta antes de darla él mismo, es preciso recordar que los alumnos están intentando hablar en una segunda lengua y en un principio se les dificultará contestar inmediatamente, pero si se les da tiempo suficiente para procesar la pregunta pensar y procesar la respuesta, seguramente participarán en la clase. Otra sugerencia importante para lograr la interacción de los estudiantes es prestar real atención a lo que dicen, tanto si están hablando con el profesor o hablando entre ellos, la obligación moral del docente es atender lo que dicen los estudiantes, de esta manera, ellos se sienten atendidos y tomados en cuenta.

Gestos:- Si bien es cierto que el uso de gestos y la expresión corporal es parte de la comunicación normal de todo individuo, en el caso de los docentes de Inglés adquiere una importancia mayor, pues los gestos son una forma de mejorar el nivel de entendimiento de los estudiantes cuando el docente de Inglés habla, especialmente en los niveles de principiantes, donde los alumnos no tienen amplio vocabulario y no están

acostumbrados todavía a escuchar hablar en otro idioma. El uso de gestos adecuados puede ser la diferencia entre la comprensión o la confusión.

Organización del espacio en el aula de clases:- Para cada actividad que el docente haya planificado realizar en clases debe considerar aspectos como la forma en que los estudiantes se sentarán y si trabajarán individualmente, en parejas o en grupos. Cambiar la posición de los asientos de los estudiantes tiene múltiples ventajas: primero, favorece la aplicación de diversas técnicas de aprendizaje en el aula, pues de acuerdo a ellas se debe ubicar a los estudiantes; otra ventaja es que da a los estudiantes la posibilidad de interactuar con diferentes compañeros cada clase y en cada actividad; también promueve un ambiente de expectación entre los estudiantes que saben que no siempre y en cada clase trabajarán de la misma manera y con los mismos compañeros y que esperan la novedad que el docente les trae; el cambio de asientos también optimiza la utilización del espacio en el salón y permite que ésta sea usado de varias maneras y de acuerdo a las actividades planificadas por el docente; sin embargo, el profesor debe aprender a lidiar con la pérdida de tiempo que el cambio de posición de pupitres significa y el desorden y ruido que este cambio genera. Sin embargo, estos son “problemas” mínimos que el docente puede manejar y que no significan que el cambio sea más que beneficioso, necesario. Harmer propone varias formas de ordenar los asientos en el aula: columnas tradicionales, semicírculos o herradura, círculos, panel, cara contra cara, equipos opuestos, parejas, ruedas, entre otros. Todas estas formas de organizar los asientos son útiles de acuerdo a la actividad que se tenga planificada.

2.1.2. Clasificación de estrategias metodológicas activas y participativas

Los métodos de enseñanza son las vías que debe utilizar el profesor para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y hace posible la actuación del estudiante sobre el objeto del conocimiento. En la concepción de los métodos activos y participativos prima la idea de “un aprendizaje activo de acción y recreación del conocimiento por los estudiantes mediante la actividad sistematizada” Viñas, G. (2014: 79). De acuerdo a

esta autora, la realidad actual muestra la necesidad de cambios fundamentales en la formación de los estudiantes universitarios, los cuales deben ser dotados de habilidades y capacidades profesionales para insertarse en un mundo laboral globalizado y por lo tanto cambiante y moderno, es así que deben comprometerse como responsables de su formación profesional e integral. Para lograr tales propósitos se requiere centrar la atención de los estudiantes en su propio aprendizaje, deben tener la posibilidad y la capacidad de interactuar con sus profesores e incluso con profesores de diferentes universidades, de esa manera, adquieren no solo el conocimiento sino la experiencia que les ayudará a alcanzar sus objetivos.

Lograr la participación activa de los estudiantes en su propio desarrollo nos lleva a un proceso interactivo. A través de este proceso el alumno puede tener una intervención reflexiva, consciente y sistematizada en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, habilidades y valores. Es por esta razón que es fundamental que el profesor al planificar su clase diseñe tareas o sistemas de tareas donde se estimule dicha participación. Cuando se trata de interacción, hay que socializar el conocimiento individual, potenciándolo en el conocimiento colectivo, esto proviene de la consecuencia de romper con los modelos paternalistas de la educación en el alumnado y permite a los estudiantes que desempeñen un concepto de rol de sujetos para su propia formación, estimulando por tanto posturas críticas, personales y comprometidas ante el conocimiento. Torres, M. (2010)

Los tipos de estrategias activas y participativas que se utilizarán en una clase deberían variar de acuerdo a la realidad del aula, ya que al decir de Javaloyes y Calderero “es preciso determinar la situación, tanto del alumno como del entorno en el que se va a desarrollar la tarea docente y las necesidades sociales existentes” (2007: 90) para que de esta manera todos se sientan parte importante del proceso de aprender, y para todos haya una actividad que se conecte con su propio estilo de aprendizaje y su tipo de inteligencia.

En el caso de la destreza de “Reading”, los docentes de Inglés tienden a tomarla como una actividad pasiva, que esquivan las estrategias

activas y participativas, sin embargo, existen muchas de estas estrategias que pueden ser utilizadas en los procesos de lectura, validándola más y convirtiéndola en una actividad participativa.

Los mapas mentales

Esta es una estrategia muy utilizada, especialmente entre los estudiantes universitarios, pues les permite organizar sus ideas y unir el conocimiento previo con lo que acaban de aprender.

Los mapas mentales se van volviendo más populares conforme avanzan los años, según The blokehead. (2014: 01). “comparados con métodos tradicionales de lluvia de ideas, estudiar y tomar notas linealmente, el mapa mental es considerado del 15%-20% más efectivo para ayudar a la memoria y mejorar el aprendizaje”. Se puede tomar a los mapas mentales como Ontoria, A. (2006: 25) “una estrategia cognitiva, pues sirve para aprender, comprender, codificar y recordar la información orientada hacia un aprendizaje propuesto”. Esta estrategia además permite a los alumnos ser conscientes de sus capacidades para pensar y para organizar la información que se convertirá después en aprendizaje.

La diferencia entre un esquema y un mapa mental, es que el esquema es lineal y organizado, pero, según Ocaña, J. (2010: 29), nuestras mentes no trabajan así, “en lugar de ello, nuestras mentes trabajan como los sitios web: grupos de páginas o ideas o conceptos se unen conjuntamente e incluso salen fuera de sí mismos y se unen a otras agrupaciones o redes”. Los mapas mentales ayudan a desarrollar el tema a partir de una idea, reflexionando sobre ella y añadiendo palabras claves a su alrededor, ampliando estas cuando lo ameriten y dejando los espacios necesarios para complementar las ideas a partir de consultas posteriores con explicaciones o interacción con otros ítems del tema principal.

De acuerdo a Deladrière, Frédéri, Mongin, & Rebaud, (2006: 19). el mapa mental “representa una jerarquía temporal y arbitraria de vínculos entre diferentes datos, según una arquitectura armónica cuyo objetivo es estructurar y/o hacer emerger información.” Es una herramienta que sirve para visualizar información y que por lo tanto permite a quienes lo utilizan a concentrarse en detalles concretos conservando una visión global. Esta

estrategia tiene la particularidad de que favorece casi de manera instantánea la comprensión de la información.

Los mapas mentales tienen múltiples ventajas, una de ellas es que “posibilita representar nuestras ideas utilizando de manera armónica las funciones cognitivas de los hemisferios cerebrales” (Prada, M. 2010: 06), es decir, que con esta estrategia se puede conectar unas ideas con otras y ver gráficamente como se relacionan y se expanden incluyendo otras nuevas. Otra de sus ventajas es que facilitan el trabajo grupal de los estudiantes, pues viabiliza su interacción armónica al momento de intercambiar ideas o aportar con detalles que ayuden a expandir las ideas primarias del mapa conceptual.

Todo mapa mental debe cumplir con ciertos requerimientos, como los siguientes:

- El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- Los principales temas del asunto o concepto se desprenden de la imagen central de forma radial o ramificada.
- Las ramas tienen una imagen y/o una palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- Los aspectos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- Las ramas forman una estructura conectada

Un mapa mental no es más que la estructura compuesta de palabras, imágenes, fotografías y líneas con la intención de tener una organización visual de la información, lo cual permite por ejemplo que del tema central tomado de un texto de lectura, se desprendan las ideas secundarias y otros detalles importantes que faciliten al lector resumir la información sintetizando lo más relevante de la misma y a la vez, le deja visualizar todo el contexto del texto leído.

En el caso de aprendizaje de una lengua, es una herramienta útil para actividades de “speaking y writing”, pues a partir de la información en un mapa mental previamente elaborado, se pueden extraer ideas para dar instrucciones, practicar conversaciones o hacer pequeños discursos, en el

caso de “speaking”, y elaborar reportes, ensayos o historias en el caso de “writing”.

La lectura puede ser potencializada a través del uso de mapas mentales, pues mediante un mapa mental se pueden extraer las ideas principales del texto leído, las ideas secundarias o de sustento, también se puede incluir vocabulario nuevo y enlazarlo con el previamente adquirido, para de esta forma ampliar el mismo y asegurar la comprensión del texto leído. Esta actividad puede ser realizada en parejas o grupos muy pequeños (no más de tres estudiantes). El proceso inicia cuando el docente forma los grupos, luego les entrega o informa el texto a leer, los estudiantes empiezan a leer el texto y extraen la primera idea principal y la registra en un recuadro, luego, extraen las ideas de sustento de la principal y las registran en recuadros anexos al de la idea principal, siguen leyendo y toman la segunda idea principal para escribirla en otro recuadro, luego las ideas de sustento y así continúan hasta que hayan leído todo el texto y decodificado toda la información. A medida que avanzan en la lectura, irán encontrando vocabulario nuevo que pueden registrar anexos a las ideas de sustento. Al finalizar la lectura, les será fácil hacer un resumen de la misma.

Debates

Cuando se organizan actividades de debate, uno de los primeros pasos es informar, determinar y clarificar las reglas de participación. No basta con enlistar disposiciones de lo que se debe o no se debe hacer durante la actividad, sino que se debe hacer partícipes a los estudiantes del proceso de determinación de reglas. Se puede empezar informando de cuáles son los parámetros bajo los que se desarrollará el debate, pero dejando abierta la posibilidad de que esas reglas pueden cambiar de acuerdo a lo que decida el grupo. Una vez informados, los alumnos pueden expresar acuerdo o deseos de cambio de algún precepto, siempre y cuando se sustenten en una razón apropiada y que sea aceptada por los demás estudiantes. Una vez hechos los cambios sugeridos, el docente debe asegurarse de que las “reglas del juego” queden claras para todos los que van a participar del debate. Si se quiere que el debate sea una estrategia activa y participativa debe cumplir con la doble característica de

que sea organizado por los estudiantes y que éstos participen de él. El éxito de esta técnica depende de la organización previa que el docente haga de todo el proceso del debate, anticipando detalles tales como fijar las reglas de participación, determinar el tema, seleccionar los recursos y formar los equipos. El objetivo principal de esta técnica es la de “comprometer al mayor número posible de personas en la toma de decisiones” Irizar, I. (2008: 43)

Durante el debate, el rol del docente es el de moderador, quien, de acuerdo con Gutiérrez (2008), tiene dos claros objetivos, el primero es el de procurar que los integrantes de cada grupo se manifiesten y hablen libremente, de manera natural y espontánea; y el segundo objetivo es mantener al grupo enfocado en el tema del trabajo, sin salirse demasiado de él ante las opiniones generadas por ellos.

Aunque parezca más una técnica apropiada para desarrollar la destreza de “speaking”, el debate también puede ser utilizado para el desarrollo de la destreza lectora. Es importante recordar que parte del proceso de lectura es la pre-lectura y la pos-lectura, y en estas partes del proceso, los estudiantes deberán expresar libremente ideas del tema que van a leer o ya leyeron, por lo tanto, el debate es una herramienta muy útil.

El proceso inicia con la explicación de las reglas de participación, y establece el tiempo de duración de cada etapa, luego se forman los grupos, que pueden ser tres o cuatro, dependiendo del número de estudiantes, una vez formados los grupos el profesor entrega o informa el texto a leer y empieza la primera etapa. En esta primera etapa los estudiantes leen el texto y elaboran preguntas con respecto al tema leído, estas preguntas, que pueden ser cinco o más (dependiendo de la extensión del texto) deben ser de contenido y las respuestas deben estar en el texto; el profesor debe monitorear el proceso de la primera etapa asegurándose de que todos los alumnos tengan una idea clara sobre el texto y que las preguntas estén correctamente elaboradas y sean coherentes con la información leída. En la segunda etapa cada grupo hace preguntas al otro equipo, escucha, analiza y refuerza la respuesta de ser necesario; en esta etapa el docente hace las veces de moderador, asegurándose de que los alumnos participen

en orden, que sean escuchados, que las respuestas sean correctas y retroalimentando de ser necesario.

Rejilla

Esta técnica suele ser utilizada cuando se quiere que el grupo de estudiantes maneje cierta cantidad de información en poco tiempo, que la analice, sintetice y comparta en equipo. Además de permitir la comprensión de un texto rápidamente, de acuerdo a Barroso, Barroso y Parra (2013: 109), esta técnica sirve también para “Desarrollar la habilidad de síntesis, desarrollar la habilidad de presentar exposiciones, desarrollar la habilidad de trabajar en equipo, e incrementar el sentido de responsabilidad y solidaridad con los compañeros”

En un primer momento se conforman equipos, quienes leen y analizan un fragmento de la información que van a utilizar para construir un conocimiento o para entender un texto, cada miembro del grupo hace las veces de secretario, pues todos los miembros deben tomar notas, resumir y tener clara la información debatida. En un segundo momento, se forman equipos nuevos conformados por un estudiante de cada uno de los grupos previos, quienes explican a los demás el fragmento de la información que previamente han debatido en el primer equipo. En este momento de la rejilla, los grupos tienen la oportunidad de discutir la información en su totalidad. De ahí la importancia de que todos manejen con claridad el tema dado al inicio del trabajo.

Este método tiene la posibilidad de ser utilizado en la orientación inicial de los contenidos específicos o para complementar un primer momento de orientación presentado por el docente.

Una de las ventajas de esta técnica es que ésta permite el intercambio de elementos esenciales del contenido que se aborda, incluso los estudiantes más destacados tienen la oportunidad de ayudar a quienes tienen dificultades en la comprensión de la lectura. Otra de las ventajas es que requiere de la participación individual responsable, sin el cual sería imposible el éxito del trabajo del segundo grupo, lo cual estimula a que los estudiantes hagan un esfuerzo personal para sintetizar la información.

Según Viñas una forma de optimizar la rejilla es “culminar con una plenaria donde cada equipo del segundo momento de discusión exponga

los elementos más relevantes tratados previamente. Seleccionar al estudiante al azar, lo que el docente debe comunicar desde el inicio de la clase”(83), de esta manera, los estudiantes participantes se concientizan sobre la importancia de su rol individual en el trabajo

Panel

En esta estrategia, los estudiantes forman grupos para leer el documento o texto escogido por el docente, luego de un tiempo prudencial en que ya han leído, analizado y entendido el texto en cuestión, toman los roles de expertos que coordinados por un moderador, que es también parte del grupo, vierten opiniones sobre el tema. Durante el trabajo del equipo el moderador es quien se encarga de dirigir las rondas de preguntas y de pedir aclaraciones cuando lo considere conveniente, además, según Boyd-Bastone, (2013), también es parte del rol del moderador facilitar la discusión y asegurarse de que los panelistas contesten a las preguntas. Los participantes no solo contestan preguntas, sino que pueden discutir en forma de diálogo sobre el tema en cuestión delante del grupo. Al finalizar, los estudiantes que hicieron las veces de observadores pueden intervenir con preguntas o comentarios sobre los temas tratados. Durante todo el proceso el docente observa, atiende y al final del panel interviene con la retroalimentación necesaria.

2.2. Comprensión lectora

Leer es considerado hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues, de acuerdo a

Benavides y Sierra (2013), se considera que una persona para desarrollar de manera adecuada su formación debe ser lectora, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos, se establece mediado por la lectura y la escritura, más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa, a través de sus maestros, por medio de las lecturas que en la academia ellos les ponen, tratando éstos de destacar la importancia de acceder a ella más que como una imposición académica, como una fuente placentera de conocimiento y de información.

De acuerdo con el diccionario Oxford (2010: 1208), la lectura “is the activity or skill of understanding written words”, sin embargo, para varios autores, esta definición no está completa ni define con certeza lo que la lectura es. Varios autores sugieren dimensiones más amplias para esta destreza. Para Blanco, R (2010: 15) “La lectura es la capacidad que tiene exclusivamente el hombre para transformar los contenidos recibidos en conocimiento”. es decir que el ser humano tiene la capacidad de decodificar señales, signos o símbolos, convertirlos en su conocimiento y hacerlos parte de su ser social. Según este mismo autor, el ser humano por su naturaleza social es el único que lee, y por esta condición está obligado a adquirir conocimiento diariamente, y la fuente primaria de éste es la lectura. Para Rojas, E. (s/: 09) La lectura es “la comprensión, la asimilación o la captación de pensamientos, ideas, opiniones, experiencias o afirmaciones vertidas en un texto, cualquiera que sea su naturaleza”

Blanco, R. (2010) hace referencia además sobre la obligatoriedad de la lectura, entendiéndose ésta como una obligación ante la naturaleza social y cultural del hombre que está obligado a rellenar los vacíos que va encontrando en el deambular de vida. Una urgencia de enriquecerse y nutrirse de nuevas teorías que den sentido a su naturaleza social y humana.

La comprensión lectora es uno de los pilares del acto de leer. Cuando una persona lee un texto se involucran una compleja serie de procesos cognitivos. Está usando al mismo tiempo sus conocimientos previos y la comprensión de los fonemas (sonidos "piezas" individuales en el lenguaje), la fonética (conexión entre las letras y los sonidos y la relación entre los sonidos, letras y palabras) y la capacidad de comprender o construir el significado del texto. Este último componente del acto de leer es la lectura comprensiva, la cual no puede ocurrir independiente de los otros dos elementos del proceso. Al mismo tiempo, es el más difícil y más importante de los tres. (J. Brummitt-Yale)

Hay dos elementos que conforman el proceso de comprensión de la lectura: el conocimiento del vocabulario y la comprensión de textos. Para comprender un texto, el lector debe ser capaz de comprender el vocabulario utilizado en la pieza de la escritura. Si las palabras individuales

no tienen sentido entonces la historia en general tampoco. Los niños pueden aprovechar su conocimiento previo de vocabulario, pero también necesitan continuamente ser enseñados con nuevas palabras. La mejor enseñanza de vocabulario se produce cuando hay necesidad. Los padres y maestros deben pre-enseñar nuevas palabras que un niño va a encontrar en un texto o ayudarlo a comprender las palabras desconocidas cuando se encuentren con ellos en el texto. Además de ser capaz de entender cada palabra distinta en un texto, el niño también tiene que ser capaz de ponerlos juntos para desarrollar una concepción general de lo que está tratando de decir. Se trata de la comprensión de textos. La comprensión de textos es mucho más compleja y variada que el conocimiento del vocabulario. Los lectores utilizan diferentes estrategias de comprensión de textos para desarrollar la comprensión lectora. Estos incluyen el monitoreo de la comprensión, responder y generar preguntas, resumir y conocer y utilizar la estructura de un texto para facilitar la comprensión. (J. Brummitt-Yale)

Más allá de esto, la comprensión lectora es esencial para la vida. Mucho se ha escrito sobre la importancia de la alfabetización funcional. Para sobrevivir y prosperar en el mundo de hoy las personas deben ser capaces de comprender textos básicos, tales como facturas, contratos de vivienda (arrendamientos, contratos de compra), las direcciones de los documentos de embalaje y transporte (autobús y tren horarios, mapas, direcciones de viaje). La comprensión de lectura es un componente crítico de la alfabetización funcional. Piense en los efectos potencialmente graves de no ser capaz de comprender las instrucciones de dosificación en una botella de la medicina o las advertencias sobre un contenedor de productos químicos peligrosos. Con la capacidad de comprender lo que leen, las personas son capaces no sólo de vivir de manera segura y productiva, sino también para seguir desarrollando socialmente, emocionalmente e intelectualmente.

2.2.1. Destrezas que intervienen en la comprensión lectora

Lectura

El proceso de leer implica decodificar símbolos los cuales en conjunto tienen una significación lógica. En el proceso de lectura en un

idioma extranjero intervienen otras características además de las usuales en el idioma nativo, pues, la decodificación inicia con la comprensión del vocabulario del texto, lo cual es natural si la lectura es en el idioma nativo pero algo más complejo cuando se trata de leer en un idioma extranjero. Uno de los inconvenientes con los estudiantes en el proceso de lectura en un idioma extranjero es el de tratar de entender cada palabra del texto, muchos estudiantes empiezan la lectura muy motivados por el tema o la estrategia pero se detienen en cada palabra que desconocen. Esta situación tiene la ventaja de que permite el incremento de vocabulario, pero la terrible desventaja que interrumpe el proceso de lectura y la comprensión lectora que es el objetivo de la lectura de todo texto. Una de las primeras tareas y ejercicios del docente es explicar a los estudiantes que no es necesario entender cada palabra del texto para lograr la comprensión lectora, que lo importante en una lectura no es el vocabulario, sino entender el tema de que se está narrando, que el vocabulario no es más que una herramienta que debe ser utilizada para conseguir el objetivo de la lectura: la comprensión.

Existen varios tipos de técnicas de lectura, las cuales tienen como objetivo optimizar el proceso de lectura: Una de las técnicas de la lectura es la de tipo interactivo, la cual, como su nombre lo indica, permite que el lector interactúe a través de preguntas o reflexiones con quienes le escuchan. Este modo de lectura es muy útil incluso a la hora de decodificar vocabulario, pues al decir de Biemiller en Duran, (2012: 65) “selectively clarifying the meaning of words during reading significantly contributes to vocabulary growth” (clarificar selectivamente el significado de las palabras durante la lectura contribuye significativamente al incremento de vocabulario), es decir, que al realizar la lectura interactiva e ir decodificando las palabras que no conocen los lectores, éstos se acercan más a la comprensión total del texto. Otra técnica de lectura es la silenciosa, la cual tiene mejor resultado una vez que los lectores han adquirido conocimiento de cierto número de palabras en el otro idioma, pues de otro modo, sería frustrante para los estudiantes intentar leer y no poder avanzar en el proceso debido a la falta de vocabulario. Esta técnica, es además muy útil para aquellos lectores de naturaleza tímida e

introvertida, a quienes les podría resultar incómodo realizar la lectura en voz alta.

Autores como Harmer (2013), Scrivener (2013) y Maxon (2010), mencionan diversas técnicas didácticas de lectura, entre las que están la lectura compartida, la lectura con rompecabezas, la lectura actuada, entre otras.

La lectura compartida es una técnica muy útil sobre todo si se tienen como uno de los objetivos la interacción de los estudiantes entre sí. Consiste en organizar a los estudiantes en parejas o en grupos pequeños, no más de cuatro alumnos por grupos, y proponerles un tema de lectura para que ellos lean por partes, es decir, cada alumno, provisto de una parte del texto, lee el mismo para luego compartir con los demás lo que leyó, lo mismo hace cada uno y al final todos tendrán la información completa del documento leído. Esta técnica no solo favorece la comprensión lectora, sino que motiva a los estudiantes hacia destrezas más elevadas como el resumen y la explicación.

La lectura con rompecabezas es una técnica que genera interacción dinámica entre los estudiantes, es eficaz para aquellos alumnos que tienen aprendizaje kinestésico, pues les permite movilidad a la vez que leen. La técnica se desarrolla cuando el docente presenta a los estudiantes partes de un texto, los estudiantes lo leen y luego buscan en el aula quien tiene la parte que sigue o que va antes de la que tienen. Para lograr esto, es necesario comprender muy bien el material que ellos tienen. Al finalizar de reunir todas las partes el docente puede generar una discusión general sobre el tema.

La lectura actuada es una técnica sumamente dinámica, activa y participativa en la que básicamente los estudiantes en grupo leen un texto, lo decodifican y entienden, y en lugar de comentarlo o presentar un resumen del mismo, preparan pequeñas escenas dramatizando los hechos más relevantes del texto.

Ante las particularidades mencionadas, se puede ver que la lectura es un proceso complicado que involucra entender letras, palabras y oraciones, la conexión entre las palabras (coherencia), los tipos de texto, darle sentido a un texto a través del conocimiento previo y del uso de una

estrategia de lectura apropiada, por lo tanto, la lectura puede ser una destreza receptiva, pero de ninguna manera, pasiva.

Comprensión escrita

Escribir es una de las destrezas comunicativas que suele generar muchas dudas entre los estudiantes, más aún si es en otro idioma. Escribir obliga a los estudiantes a confrontar su necesidad de ser claros y explícitos cuanto quieren compartir una idea con sus lectores potenciales. La primera y principal recomendación para desarrollar la destreza de escribir es escribir, escribir y escribir, ya sea sobre temas del contexto de su vida, la escuela o el hogar, las tareas, los gustos o los amigos; lo importante es tener claro que la práctica será la única que al final consiga el desarrollo de la destreza.

Existen varias razones para enseñar a escribir a los estudiantes, entre las cuales están los siguientes: Muchos estudiantes tiene necesidades específicas para las cuales necesitan desarrollar la destreza de escribir: por ejemplo estudios académicos, preparación para exámenes y negocios en Inglés son áreas comunes donde el trabajo escrito es útil. Otra razón es que en los niveles básicos los estudiantes deben tomar notas y hacer resúmenes en las clases a las que asisten. Además, la escritura involucra un proceso mental diferente al de hablar que es al que están habituados los estudiantes, hay más tiempo para pensar, reflexionar, preparar, practicar, cometer errores y encontrar alternativas para mejores soluciones.

De acuerdo a Durán, E. (2102) existen tres tipos de escritura: Nivel de instrucción-escribir para aprender y comprender, nivel independiente-escribir para aprender y comprender y escribir por placer.

En el primer tipo, el nivel de instrucción-escribir para aprender, el docente juega un papel preponderante, pues en este nivel los estudiantes no cuentan con el vocabulario, la gramática o la sintaxis requeridas para escribir textos. Las instrucciones deben ser claras y se debe proveer a los estudiantes de todas las herramientas necesarias para escribir un texto. A través de modelos, correcciones y aclaraciones el docente debe concienciar al alumno sobre la diferencia entre “speaking” y “writing”, como uno es más formal que el otro y como para escribir se necesita de un

profundo conocimiento no solo de la gramática y del vocabulario, sino además de la puntuación. Otro elemento de escritura sobre el que el docente debe instruir a los alumnos se trata de los diversos géneros de escritura que se manejan y cuan diferentes son unos de otros.

El nivel independiente-escribir para aprender y comprender se caracteriza por involucrar la respuesta de los estudiantes ante lo que han leído o escuchado previamente. Algunas opciones para desarrollar este tipo de escritura incluyen elaborar resúmenes, parafrasear, explicar o cuestionar enunciados a partir de lo leído o escuchado. Hacer que los estudiantes escriban resúmenes breves de un texto leído, no solamente mejora la destreza de escribir, sino que al permite medir el nivel de comprensión lectora que tienen, pues al momento de resumir pueden encontrar ciertos vacíos que no recuerdan o no han entendido de lo leído, lo que los motivará a leer más profundamente y conseguir la comprensión total del texto.

Escribir por placer es relativamente raro en muchas clases. En este tipo de escritura son los estudiantes los que tienen que decidir el tema sobre el que quieren escribir y el género que van a utilizar. Existen varias opciones para escribir: desde cartas a amigos extranjeros, poemas, canciones, reportes, etc.

En cuanto al proceso de la escritura, Scrivener (2013) propone que la participación del docente en el mismo sea paulatina, y que intervenga en tareas tales como escoger el tema, el género, escoger ideas y discutir las en el grupo para tener nuevas perspectivas, seleccionar entre las ideas y secuenciarlas, tomar notas, hacer diagramas o mapas mentales para organizar las ideas, decidir la gramática y el léxico acorde el tema a escribir, proporcionar ejemplos y modelos de escritura similar a la que se va a escribir, planificar la organización del texto, hacer el primer borrador y la retroalimentación, presentar alternativas de escritura, y escribir la versión final. En todas estas etapas el docente tiene un papel preponderante, y dependerá de él el éxito no solo del trabajo escrito, sino de la adquisición de la destreza de escribir.

Autores como Scrivener (2013), Harmer (2013) y Maxon (2010), sugieren algunas estrategias metodológicas para optimizar el proceso de

enseñanza aprendizaje de “writing”, entre ellas: la lluvia de ideas, la escritura compartida, la escritura rápida y otras.

La lectura provee excelentes modelos para la escritura, pues en cuanto más lee el estudiantes más referencias de cómo escribir tendrá, además, el docente puede utilizar la escritura como una de las formas de terminar las actividades de lectura, ya sea como evaluación o para compartir información entre varios grupos.

Expresión oral

Esta destreza comunicativa es fundamental para lograr la comunicación en una lengua extranjera y se enlaza con la comprensión lectora porque a través de ella se logra el conocimiento de los temas a tratar en una comunicación efectiva. La fluidez y la confianza son dos elementos muy importantes a la hora de desarrollar esta destreza, pues debemos tener en cuenta que a diferencia de escribir, al hablar no hay tiempo de enlistar, organizar, hacer un borrador, corregir, y finalmente expresar una idea. Este proceso es rápido y requiere de mucha concentración, conocimiento de gramática y vocabulario suficientes para que la comunicación pueda darse entre quienes intervienen en la conversación. De ahí, que la confianza juega un papel preponderante, pues si los estudiantes se sienten inseguros de su vocabulario o de su pronunciación, será aún más difícil expresar una idea. Una posible razón para la falta de seguridad de los estudiantes al momento de hablar en Inglés es la ansiedad, porque posiblemente no han tenido experiencias previas en esta actividad. Sin importar la razón de ansiedad, miedo o inseguridad de los estudiantes, el primer trabajo del docente es devolverles la confianza y explicarles que no se quiere de ellos el uso perfecto del idioma, con la pronunciación, gramática, léxico y sintaxis que esto requiere, sino que se comuniquen en el idioma y estén atentos a las sugerencias que se les haga. Los docentes deben asegurarse de proveer un ambiente amigable en el aula y una forma de hacerlo es a través de actividades de (warm up) para que se rompa el hielo, los estudiantes se relajen y no sientan aprehensión en la clase.

Scrivener (2013) propone algunos tips para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de “speaking” en una clase. Sugiere por ejemplo

que el docente presente un tema a la clase y proponga un patrón, para que usándolo surjan las primeras ideas de una discusión o de una conversación. otra ideas fundamental es que el docente se asegure de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, tratando de prevenir situaciones en que los alumnos se aburran e incluso tomando parte en la conversación si ésta se va quedando sin fundamentos solo para lograr que la misma surja nuevamente y se mantenga interesante, siempre recordando minimizar al máximo el tiempo de hablar docente pues “the more your talk, the less space there is for learners to say something” (Scrivener, 2013: 84), es decir, entre más el docente habla, menos espacio tienen los estudiantes para decir algo. Hay momentos en que ante una frase o pregunta los estudiantes se bloquean y no pueden seguir la conversación, en estos casos, el docente debe decir algo para simplificar la frase provocadora del bloqueo o para cambiar el curso de la conversación, si esto no funciona, el profesor puede decir algo más hasta lograr que la discusión continúe.

Hablar es de hecho una de las partes culminantes del proceso de lectura, pues sería inficioso desarrollar actividades de lectura que no terminen con un compartir de información, opiniones o resúmenes de lo leído.

2.2.2. Tipos de lectura según su propósito

Autores como Scrivener, (2013), proponen dos tipos de lecturas según su propósito, lectura rápida o *skimming* y lectura para información específica o *scanning*; Harmer, (2013) por su parte además de los propuestos por Scrivener, considera la lectura comprensiva como otro tipo a ser desarrollado por los estudiantes; Sprat, Pulverness y Williams (2008) concuerdan con los mismos tipos de lectura y consideran también la lectura extensa, sin embargo, ya que este tipo de lectura es la que se realiza mayormente por placer y fuera del aula de clases, con poca o ninguna participación del docente en la planificación de actividades de lectura, no se considerará para este estudio.

El éxito de estos tres tipos de lectura, depende de varios factores que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar las clases de lectura, entre ellos, el estilo de aprendizaje de los alumnos, el interés que

tengan hacia el tema de lectura elegido, y la actitud de los estudiantes hacia la lectura.

Basado en estos autores, se puede colegir que los docentes deben desarrollar actividades que expongan a los estudiantes a estos tres tipos de lectura para conseguir una comprensión total de los textos propuestos y con ello obtener los resultados de aprendizaje previamente planteados para los alumnos de inglés como lengua extranjera: Skimming, scanning y lectura comprensiva.

Skimming (Lectura rápida)

Es la que se realiza al dar un vistazo al texto de manera muy rápida con el objetivo de sacar la idea principal, por ejemplo cuando damos un vistazo rápido al extracto de un película para saber sobre que versará la misma, o cuando se revisa rápidamente el resumen de un ensayo para tener una idea del tema y sus posibles conclusiones Es muy importante que en esta etapa los estudiantes no se detengan a revisar vocabulario o detalles específicos, pues de esta manera les será sumamente difícil encontrar la idea principal. Skimming es útil para identificar cómo se organiza el texto e incluso para determinar cuál es la intención del autor con el mismo, también se utiliza este tipo de lectura para identificar los géneros y determinar si lo que leerán es una historia, un poema, la letra de una canción o un artículo de periódico. Los alumnos también utiliza este tipo de lectura para decidir en que parte del texto se debe centrar su atención, sobre todo si el tiempo es limitado, pues de acuerdo a Liao (2011) en Hong, (2013: 02) "skimming is done at a speed three to four times faster than normal reading" (skimming se realiza a una velocidad tres o cuatro veces mayor que la lectura normal)

El skimming se desarrolla guiando a los estudiante hacia la lectura de los títulos, subtítulos y las notas de las ilustraciones, (en el caso de que el texto las tenga), si el pasaje es extenso, se deben leer el primer y el último párrafo del mismo, de acuerdo a Scrivener, (2013) para reforzar este tipo de lectura, el docente debe presentar a los alumnos preguntas generales tales como: ¿Este texto es sobre los recuerdos de Jimmy de verano o de invierno?, ¿Esta historia se desarrolla en la escuela o en casa?.

De hecho, los ejercicios o actividades que el docente debe planificar con este tipo de lectura son de entrenamiento y deben tener como objetivo principal contribuir al desarrollo de la confianza de los alumnos, al mostrarles que son capaces de tener una idea general del texto solo con una chequeada rápida y sin tener que usar el diccionario.

Scanning (Lectura para información específica)

Scanning es “fast reading: for individual pieces of information” Scrivener, (2013: 185), es decir que scanning no es otra cosa que una lectura rápida para obtener información específica, por ejemplo cuando se lee rápidamente buscando un número telefónico o la hora en que pasarán un programa de Tv, o si se lee un artículo para buscar el nombre del autor del mismo o la fecha de su publicación. De acuerdo a Harmer (2013: 100) “this means that they do not have to read every word and line, on the contrary, such an approach would stop their scanning successfully” es decir, que los alumnos no deben leer palabra por palabra, al contrario, si lo hacen, este tipo de lectura perdería su efectividad.

Para desarrollar el scanning, el docente debe diseñar actividades que incluyan preguntas de información específica tales como ¿Cuándo ocurrió tal hecho?, ¿Dónde estaba?, ¿A qué hora pasó aquello?, y otras de ese tipo.

Una manera eficiente de desarrollar el scanning, es teniendo siempre en mente qué es lo que se pretende buscar, de esta manera, al revisar rápidamente el texto, la vista se detendrá automáticamente en la parte que contiene la información requerida.

Lectura comprensiva:

La lectura comprensiva llega a un nivel mucho más alto que solo entender palabras, de hecho, se puede entender el significado de cada palabra de un texto de manera aislada y aun así no tener una idea de lo que significa el texto leído, la lectura comprensiva implica un proceso cognitivo complejo en el cual el lector identifica información básica y es capaz de predecir, inferir, argumentar y reconocer los puntos de vista del escritor, de acuerdo a Diaz y Laguado (2013: 137) “is a constructive process because it involves all elements of the reading process working together as a text is read to create a representation of the text in the

reader's mind.” Lo cual significa que la lectura comprensiva es un proceso constructivo porque involucra todos los elementos del proceso de la lectura mientras un texto es leído para crear la representación de ese texto en la mente del lector. De hecho, la lectura comprensiva es un proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción entre la lectura y la escritura, este tipo de lectura incluye el propósito, proceso y consecuencia del texto. El proceso de la comprensión lectora tiene un aspecto que tiene que ver con el desarrollo del lector, es por eso que el docente debe escoger los textos a leer en el aula de clase de acuerdo a la edad de los alumnos, es decir, que entre más experiencia tenga el lector más complejos y desafiantes deben ser los textos.

2.2.3. Proceso de la lectura

Según Norma Matteuci (2008), al enfrentarse con un nuevo material escrito el sujeto debe posicionarse como un lector activo y para ello es necesario que ponga en práctica diversas estrategias que le permitirán la construcción del significado global del texto.

La primera tarea del docente antes de iniciar con la ardua tarea de guiar a los estudiantes al desarrollo de la lectura, es el de determinar la habilidad de lectura que tienen los estudiantes, esto no tiene que ver con su tamaño, edad, cuantos años ha estado en el colegio o cualquier otro factor parecido. Determinar esta habilidad previa se logra fácilmente a través de una prueba de lectura que se aplicará al inicio del proceso. La segunda tarea del docente es determinar y escoger el material de lectura de acuerdo al nivel en que se encuentran los estudiantes, es decir, hay que empatar la habilidad con la dificultad del material, esto se puede conseguir a través de la lectura en voz alta de un párrafo, si al hacer la lectura el estudiante comete muchos errores, significa obviamente que un texto de ese nivel es aún muy difícil para él, si por el contrario, comete muy pocos errores, significa que está listo para textos de ese nivel y podrá iniciar con la lectura silenciosa guiada.

En el proceso lector es posible diferenciar y poner en práctica tres etapas que comprenden distintos microprocesos: pre-lectura, lectura y pos-lectura

Prefectura:

Es la etapa que permite generar interés por el texto que va a leer. Es el momento para revisar los conocimientos previos y de prerrequisitos; los previos se adquieren dentro del entorno que traen los estudiantes, los prerrequisitos nos da la educación formal como: vocabulario, nociones de su realidad y uso del Lenguaje. Además, es una oportunidad para motivar y generar curiosidad. Los pasos a seguir son los siguientes:

Realizar una revisión del material a estudiar. Leer el título, los subtítulos, el índice, los glosarios, las solapas y cualquier parte del texto que resalte visualmente como letras en negritas o cursivas, y leer el primer y último párrafo. Esto no debe tomar mucho tiempo, de 3 minutos para artículos o informes y los libros de 5 a 8 minutos. La pre-lectura es para hacerse una idea general de la estructura del libro o texto, para tener una visión de su totalidad y para que el cerebro organice la información y lograr tu propósito. Examinar la información escrita da una perspectiva general de tus materiales de lectura.

Las destrezas específicas de la pre-lectura se desarrollan mediante actividades como:

- Lectura denotativa y connotativa de las imágenes que acompañan al texto. La denotativa invita a observar y describir los gráficos tales como se ven y la connotativa, a interpretarlos de manera creativa.
- Activación de conocimientos previos: preguntar qué conoce sobre el tema y con qué lo relaciona.
- La formulación de predicciones acerca del contenido, a partir de elementos provocadores: título, año de publicación, autor, gráficos, palabras claves, prólogo, bibliografía, etc.
- Determinación de los propósitos que persigue la lectura: recreación, aplicación práctica, localización de información, evaluación crítica.

En la clase de Inglés, el momento de la pre-lectura corresponda al momento de “engagement” (Harmer, 2013), en este periodo es cuando se capta el interés de los alumnos en el tema. Pueden proponerse múltiples actividades didácticas de pre-lectura. Ya se mencionó la observación de las ilustraciones, combinando esta actividad con una

lluvia de ideas, un diagrama o una ronda de preguntas. Otra actividad fácil de realizar en esta parte del proceso de la lectura es un juego de adivinanza a partir del título del texto. Si se cuenta con los recursos necesarios, el docente puede iniciar haciendo que los estudiantes escuchen ciertas partes del texto antes de leerlo y con ello figurar el tópico del mismo.

Lo importante de esta primera parte del proceso de lectura es motivar a los estudiantes a leer el texto, generando en ellos curiosidad sobre el tema de leerán, por esta razón, es preciso que las actividades que se realicen sean dinámicas y participativas.

Lectura

Corresponde al acto de leer propiamente dicho, tanto en los aspectos mecánicos como de comprensión. El nivel de comprensión que se alcance dependerá en gran medida de la importancia que se dé a las destrezas de esta etapa. Este es el momento para poner énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones evitando los problemas de lectura silábica, así como los de la lectura en voz alta.

La lectura es una actividad interpretativa en la que se da una interrelación entre el texto y el lector. Esta interrelación tiene que ver con el tema y el entorno en que se da la lectura: El tema, porque dependiendo de la afinidad entre éste y el lector se logrará una lectura comprensiva en la que el leyente no solo decodificará símbolos, sino que adquirirá conocimientos relevantes que utilizará en su interacción social, además, si el tema es del agrado del lector, le será mucho más fácil lograr el conocimiento, incluso si para ello tiene que realizar consultas externas en el diccionario o en otras fuentes para lograr la completa y total comprensión del texto. Y el entorno, pues éste es fundamental en el momento de la lectura; aquí juega un papel muy importante los estilos de aprendizaje e incluso la personalidad del lector, si es del tipo que le gusta estudiar o leer solo o en grupo, si es del tipo que prefiere un ambiente relajada y silencioso o algo más bullicioso, si es de los que opta por escuchar música mientras lee o de los que prefieren total silencio mientras lo hacen, todos estos factores, que son propios de los

estilos de aprendizaje y de la personalidad de los seres humanos influye en el acto de la lectura.

Ardua tarea la del docente al tener que propiciar espacios donde todos se sientan a gusto y motivados para la lectura. Pero ¿Cómo lograrlo?, ¿Cómo amalgamar en un salón de clases las necesidades, gustos y estilos de quince, veinte o veinticinco estudiantes?. Es ahí donde prima la razón de ser de la didáctica y la creatividad del profesor. He aquí algunas sugerencias:

- Potenciar de tal forma la pre-lectura con actividades que motiven a los lectores que sin importar su estilo, lean el texto con el único objetivo de llegar a la conclusión, de saber el final del relato o enterarse de los detalles del tema que solo vislumbraron pero no conocieron en el momento de la pre-lectura.
- Realizar variados tipos de actividades de lectura, de manera que poco a poco, durante todo el curso, se de acogida, sino a todos, por lo menos a la mayoría de los gustos de los estudiantes. Por ejemplo, en una clase se realiza la lectura a la vez que se escucha música de moda en volumen moderado; en otra clase la lectura se realiza escuchando música clásica a muy bajo volumen; en la siguiente, la lectura se realiza fuera del salón, en el patio o en algún lugar agradable pero que no incluya el silencio del aula; se pueden realizar lecturas grupales, o individuales, etc.
- Escoger temas de lectura acorde con las características de los estudiantes, su edad o su entorno. También puede realizarse una rápida encuesta para tener una base de datos fiable sobre que temas de lectura les interesa. De este modo, pueden optarse por los temas que le gustan a la mayoría, o en su defecto, escoger temas diversos durante el transcurso del curso, de manera que al final del mismo se habrá dado gusto sino a todos, por lo menos a la mayoría.

Poslectura,

Es la etapa en la que se proponen actividades que permiten conocer cuánto comprendió el lector. El tipo de preguntas que se plantean determina el nivel de comprensión que se quiere asegurar.

La fase de poslectura se presta para el trabajo en grupo, para que los estudiantes confronten sus propias interpretaciones con las de sus compañeros y construyan el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas.

Las destrezas a desarrollarse son:

- Resumir la información mediante organizadores gráficos como: mapas conceptuales, cuadros sinópticos, flujogramas y tablas de doble entrada.
- Preparar guiones y dramatizar.
- Armar collages que muestren el contenido
- Plantear juicios sobre personajes y situaciones de la lectura y sostener con argumentos la valoración que se hace de un texto.
- Verificar las predicciones realizadas durante la prelectura.
- Escribir reportes sobre la lectura.
- Discutir en grupo}
- Consultar fuentes adicionales.
- Verificar hipótesis.

2.2.4. Niveles de adquisición de destreza lectora

El proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en varios países del mundo, incluyendo Ecuador, mide su eficacia a través del Common European Framework of Reference for Languages, de hecho el Currículo Nacional de Inglés que está vigente hasta la fecha, está basado en este documento, el cual “provides a common basis for the elaboration of languages syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc across Europe” (:01), es decir, que este instrumento provee bases comunes para la elaboración de los sílabos para la enseñanza de idiomas, las guías curriculares, exámenes y libros alrededor de Europa. Este instrumento también describe lo que los estudiantes deben saber para poder desarrollar óptimamente sus habilidades de comunicación, cabe recalcar que esta descripción también cubre los contextos culturales en los que los estudiantes deben utilizar el idioma aprendido. El Common European Framework of

Reference for Languages maneja tres niveles de competencia en el idioma, los cuales son Nivel básico A1 y A2, nivel intermedio B1 y B2, y nivel intermedio C1 y C2.

En el caso de lectura en inglés como idioma extranjera, el CEF, presenta descriptores específicos para las destrezas de producción que son hablar y escribir y las receptivas, que son escuchar y leer. Los niveles de lectura que se presentan en los siguientes párrafos son tomados del documento original de CEF y han sido traducidos para este contexto.

Nivel básico

A1: De acuerdo al CEF, los estudiantes en este nivel deben ser capaces de entender nombres familiares, palabras y oraciones muy sencillas, por ejemplo, aquellas que están en pancartas o en catálogos.

A2: En este nivel pueden leer textos muy cortos y simples, son capaces de encontrar información específica en fuentes comunes, tales como anuncios o propagandas, menús, horarios, folletos, volantes e incluso cartas personales no muy complejas.

Nivel intermedio

B1: Al estar en este nivel los estudiantes comprenden textos que contengan mayormente lenguaje relacionado con actividades diaria en casa o en el trabajo, también serán capaces de comprender descripciones de eventos sentimientos y deseos en cartas personales.

B2: En este nivel los estudiantes podrán leer artículos y reportes relativos a problemas contemporáneos en los cuales el escritor adopta una posición específica frente al mismo. también será capaces de leer comprensivamente prosa literaria.

Nivel avanzado

C1: Aquí los alumnos pueden leer textos literarios extensos y complejos considerando los diversos estilos. También son capaces de entender artículos especializados e instrucciones técnicas, complejas y extensas aun cuando éstas no sean relacionadas con su campo de estudio o de trabajo.

C2: Al estar en este nivel, los estudiantes pueden leer fácilmente cualquier tipo de lenguaje escrito, incluyendo aquellos abstractos, estructurados o textos lingüísticamente complejos, por ejemplo manuales, artículos especializados y trabajos literarios.

3. **Especificación de otros subcapítulos**

ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

Con el fin de determinar si el debate, la rejilla, el mapa mental y el panel son estrategias activas y participativas efectivas para mejorar la comprensión lectora se llevó a cabo un estudio basado en el diseño cuasi-experimental pre-test/post-test grupo control/grupo experimental. Se delimitó la siguiente pregunta de investigación que orientará el análisis de los datos: ¿Cómo inciden las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí?. Relacionada con dicha pregunta se especificó la siguiente hipótesis: La comprensión lectora mejora a través del uso de las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, el panel y los mapas mentales.

METODOLOGÍA

Muestra: Fue constituida por los estudiantes matriculados en dos paralelos del tercer nivel de Inglés del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí. En el grupo experimental participaron 30 estudiantes, 14 hombres y 16 mujeres, y en el grupo control intervinieron 32 estudiantes, 14 hombres y 18 mujeres; todos en un rango de entre 18 a 22 años de edad.

Grupo Experimental: Los estudiantes de este grupo después del pre-test trabajaron durante 10 sesiones con las estrategias propuestas durante una hora de las dos que corresponden a cada periodo, durante la segunda hora trabajaron con los contenidos y estrategias establecidos en el sílabo, el cual sugiere el uso de un enfoque comunicativo. Al final del proceso de les aplicó un post-test.

Grupo control: Los estudiantes de este grupo después del pre-test trabajaron con los contenidos en base al sílabo diseñado, el cual establece el uso del método comunicativo.

DISEÑO DEL MÉTODO DE INTERVENCIÓN

Para diseñar los materiales y procedimientos del módulo de intervención se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos del enfoque comunicativo y las estrategias activas y participativas con base en autores como Griffith, R. (2015) y Benavides, D. & Sierra, G. (2013). Los ejercicios de lectura fueron diseñados tomando como base a Harmer, J. (2013) quien establece un ciclo de aprendizaje en tres momentos: El primer momento de la clase denominado “Engage” en el cual se establece la motivación de los estudiantes con respecto al tema a tratar, pudiendo utilizar para ello imágenes, audios o una pregunta. En el segundo momento o “study” de acuerdo a este autor se presente a los estudiantes el texto a leer y la estrategia a utilizar para finalmente concluir con el tercer momento llamado “actívate” en que los estudiantes utilizan el lenguaje aprendido de la manera más real posible.

El desarrollo del experimento y las estrategias utilizadas, se presenten en el siguiente cuadro

CLASE	ESTRATEGIA	LECTURA
Clase 0	Aplicación del Pre-test	
Clase 1	Rejilla	Modern technology: Advantages and disadvantages
Clase 2	Debate	Stallyn and Kathy
Clase 3	Panel	How to succed in a band
Clase 4	Mapa mental	Quito fest
Clase 5	Rejilla	Traditional dishes around the world
Clase 6	Debate	Animals and animals
Clase 7	Panel	The extraordinary bees.
Clase 8	Mapa mental	Women and men health
Clase 9	Rejilla	Is the sunbathing healthy?
Clase 10	Debate	
Clase final	Aplicación del Pos-Test	

En el siguiente cuadro se explica con un ejemplo la aplicación de las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, los mapas mentales y el panel para desarrollar la comprensión lectora mediante las tres fases propuestas por Harmer:

ENGAGEMENT	STUDY	ACTIVATE
<p>Los alumnos nombran todos los aparatos tecnológicos que puedan.</p> <p>El profesor presenta algunas fotos y hace una pregunta que genere discusión:</p> <p>Do these items offer advantages in any field?</p> <p>Do they have any disadvantage?</p>	<p>Los alumnos forman grupos de acuerdo al número del casillero en el que escribieron sus nombres en una rejilla previamente elaborada por el docente y leen el texto tratando de extraer la idea principal del mismo.</p> <p>Una vez leído el texto forman grupos, esta vez de acuerdo a la letra del casillero en el que escribieron sus nombres e intercambian información.</p>	<p>los alumnos comentan sobre las ventajas y desventajas de los aparatos tecnológicos utilizando el nuevo vocabulario e información aprendidos con la lectura</p>

En los anexos de este trabajo se pueden encontrar las planificaciones de todas las lecciones.

CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO

1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

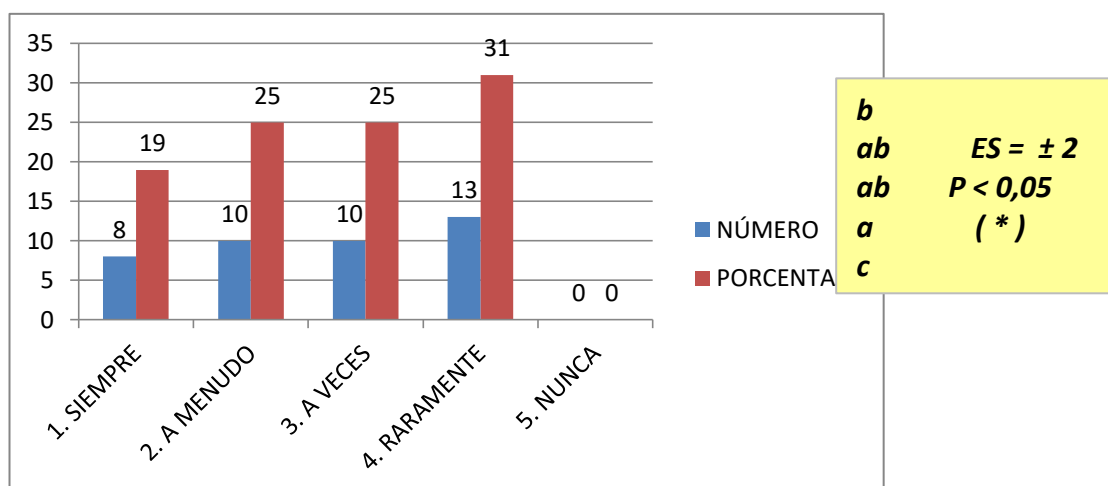
Para realizar un diagnóstico general del proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, previo al cuasi-experimento diseñado por la autora, se realizó una encuesta a los docentes del Departamento de Lenguas, con el objetivo de detectar las estrategias metodológicas activas y participativas de inglés como lengua extranjera utilizadas en el Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí. En la mencionada encuesta se preguntó sobre aspectos generales de las estrategias activas y participativas, tales como sus principios básicos dentro de la planificación en el aula de clases y cuáles utilizaban para desarrollar procesos de interaprendizaje de Inglés. También se realizaron preguntas sobre cómo llevaban a cabo los procesos de lectura y cuales tipos de lectura se generaban en clases. A los estudiantes se les aplicó una encuesta con las mismas preguntas, con el objetivo de determinar el conocimiento de ellos sobre los aspectos planificados por el docente en relación a las estrategias activas y participativas, y con estos datos realizar un estudio comparativo de lo planificado y lo que los alumnos conocían.

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Pregunta No. 1:

¿Especifica resultados de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	8	19
A MENUDO	10	25
A VECES	10	25
RARAMENTE	13	31
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

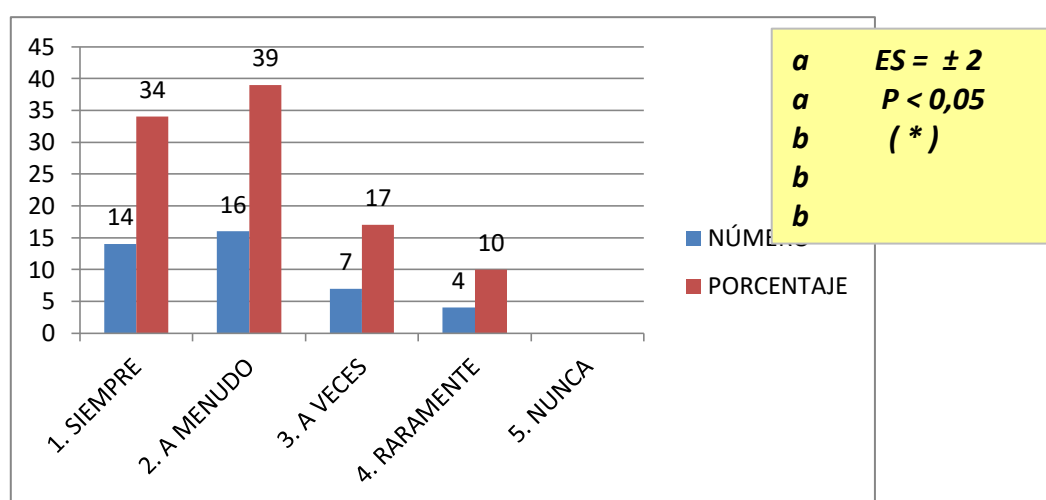
Elaborado por: La autora

A pesar de que la lectura es una de las destrezas comunicativas del idioma Inglés, y que se debe desarrollar como parte del aprendizaje de una lengua extranjera, solo ocho docentes, que corresponde al 19% especifican resultados de aprendizaje relacionados con la lectura en su planificación; mientras que diez docentes, que corresponde al 25% especifican que a menudo y a veces especifican resultados de aprendizaje relacionados con la lectura. Estos resultados indican la poca importancia que se da a la lectura como parte del aprendizaje de inglés como lengua extranjera en las aulas del Departamento de Lenguas de la UT

Pregunta No. 2:

¿Al elaborar el plan de clases define objetivos que se relacionen con la adquisición de la comprensión lectora?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	14	34
A MENUDO	16	39
A VECES	7	17
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

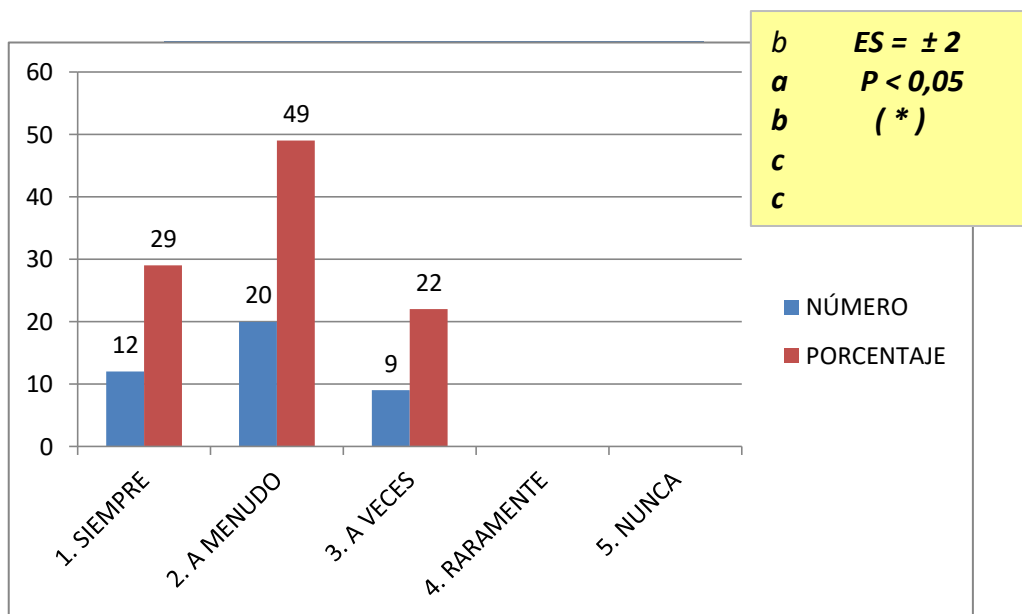
Al ser interrogados los docentes sobre si incluían objetivos relacionados con la lectura en el plan de clases, solo catorce de ellos, que corresponden al 34% admite que incluye objetivos relacionados con la lectura en su plan de clases, dieciséis docentes, que corresponden al 39%, incluyen estos objetivos a menudo, siete profesores, el 17% a veces incluyen objetivos relacionados a la lectura y cuatro, que corresponden al 10% raramente los incluyen.

El plan de clases es la guía que regula el desarrollo de una clase, y aún los más experimentados docentes lo necesitan para desarrollar clases exitosas, Harmer J. (2013), además guían la acción del docente en el aula, y si en ellos no se estipulan objetivos relacionados a la lectura, es seguro que no se trabajarán actividades que fomenten la adquisición de esta destrez

Pregunta No. 3:

¿Diseña actividades que permitan a los estudiantes la práctica de la lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	12	29
A MENUDO	20	49
A VECES	9	22
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

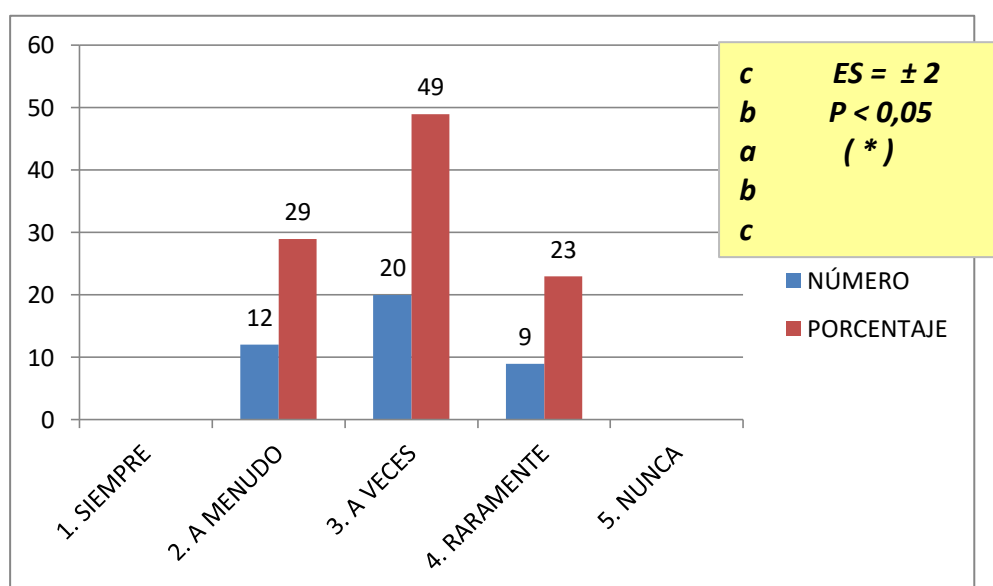
Doce docentes, que corresponden al 29%, aseguran que siempre diseñan actividades que permiten a los estudiantes la práctica de lectura, veinte profesores, correspondiente al 49% a menudo diseñan actividades de lectura y nueve docentes, el 22% a veces diseñan actividades que fomenten la práctica de lectura.

Al analizar estos datos, y contrastarlos con la figura número dos, se puede notar que aunque en los objetivos no se menciona a la lectura, en el proceso de clases si se desarrollan actividades que fomenten a la lectura.

Pregunta No. 4:

¿Las actividades diseñadas en el plan de clase son individuales?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	0	0
A MENUDO	12	29
A VECES	20	49
RARAMENTE	9	23
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

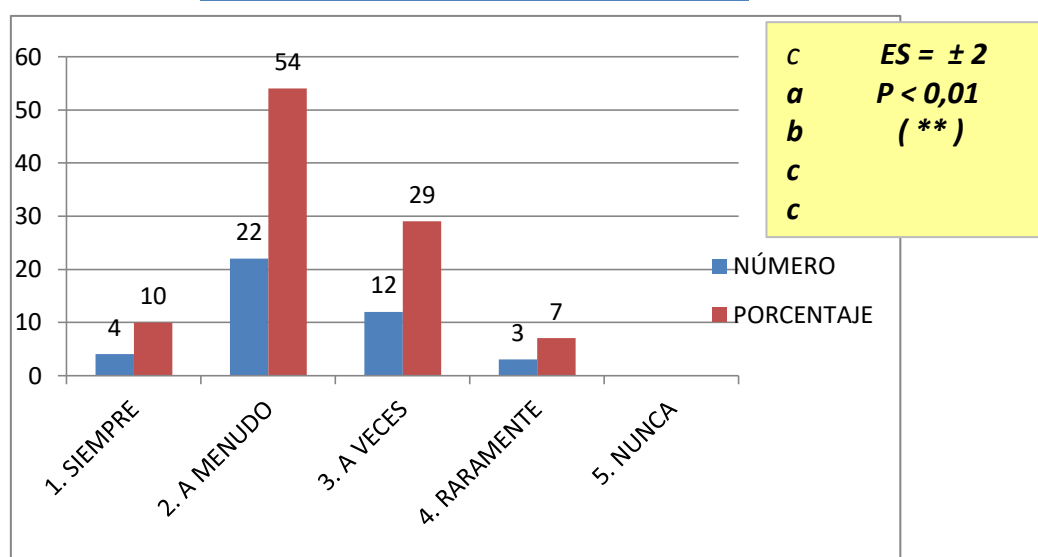
Elaborado por: La autora

De acuerdo al enfoque constructivista, el aprendizaje dentro del aula de clases debe hacerlo el estudiante con la guía del docente, y el aprendizaje cooperativo favorece la adquisición de una segunda lengua. Ante estos datos, se cuestionó a los docentes si las actividades planificadas eran individuales, a los que doce docentes que corresponden al 29% contestaron que a menudo los alumnos realizan trabajos individuales, veinte docentes, el 49% indicó que a veces se organizan actividades individuales y nueve maestros que son el 23% raramente utilizan actividades individuales.

Pregunta No. 5:

¿Las actividades diseñadas en el plan de clases son en pareja o grupales?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	4	10
A MENUDO	22	54
A VECES	12	29
RARAMENTE	3	7
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

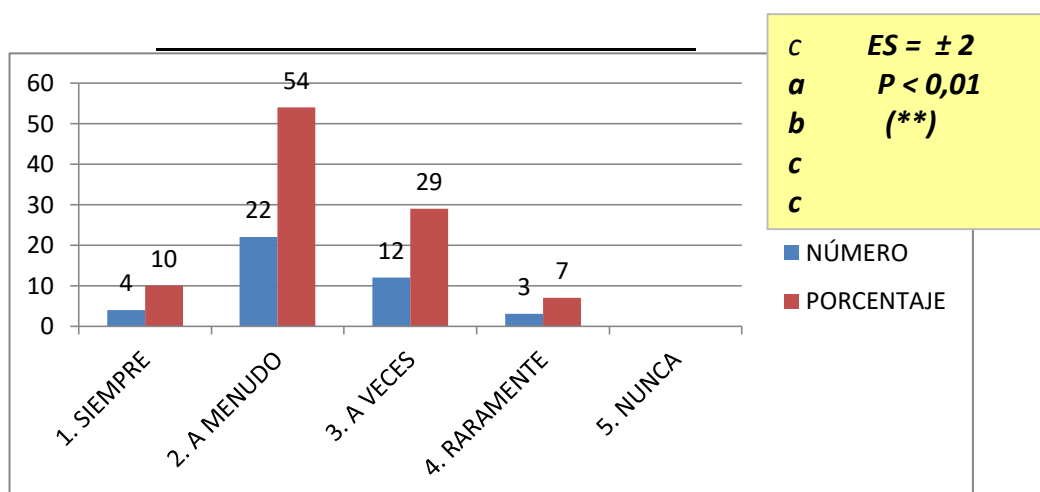
Cuatro docentes, que corresponden al 10% siempre utilizan actividades en parejas o en grupos en las clases, veintidós maestros, que corresponde al 34% a menudo utiliza actividades en parejas o grupales, doce, correspondiente al 29% a veces utilizan este tipo de actividades y solo tres docentes, el 7% raramente utilizan actividades grupales.

Estos resultados indican que los docentes ciertamente ven en las actividades en pareja o grupales una ventaja para los alumnos a la hora de adquirir conocimientos, pues al decir de Harmer, (2013) este tipo de trabajo fomenta la adquisición de independencia en el aprendizaje y le da a los alumnos mayor oportunidad de participación.

Pregunta No. 6:

¿La organización física de los estudiantes facilita la interacción entre ellos y entre éstos con el docente?

SIEMPRE	4	10
A MENUDO	22	54
A VECES	12	29
RARAMENTE	3	7
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

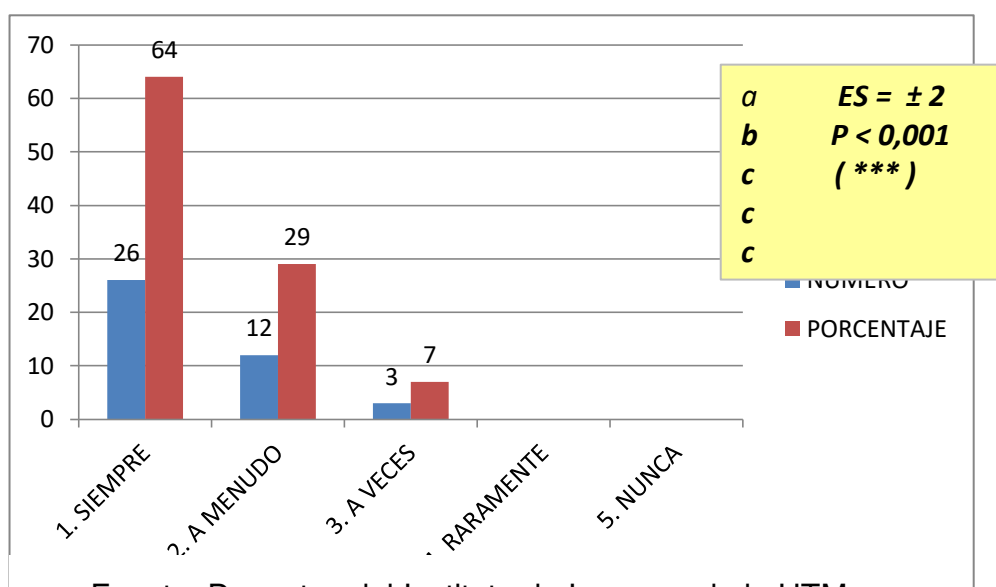
Elaborado por: La autora

La organización física de la clase es un factor muy importante a la hora de desarrollar una lección, pues permite la interacción de los alumnos en las diferentes actividades planificadas por el docente, y es una de las decisiones que el docente debe tomar durante las clases, (Scrivener, 2013), es por esto que se le preguntó a los docentes acerca de si la organización física de los estudiantes facilita la interacción de ellos entre si y con el docente, a los que solo cuatro docentes correspondiente al 10% contestó que siempre lo hacía, veintidós docentes, el 54% a menudo se percata de la organización física de los estudiantes, doce maestros que corresponden al 29% raramente lo hace y tres docentes, el 7% raramente toman la organización física de los estudiantes como un factor que favorezca su interacción en el aula de clases.

Pregunta No. 7:

Las actividades de enseñanza aprendizaje en la clase son activas y participativas

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	26	64
A MENUDO	12	29
A VECES	3	7
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

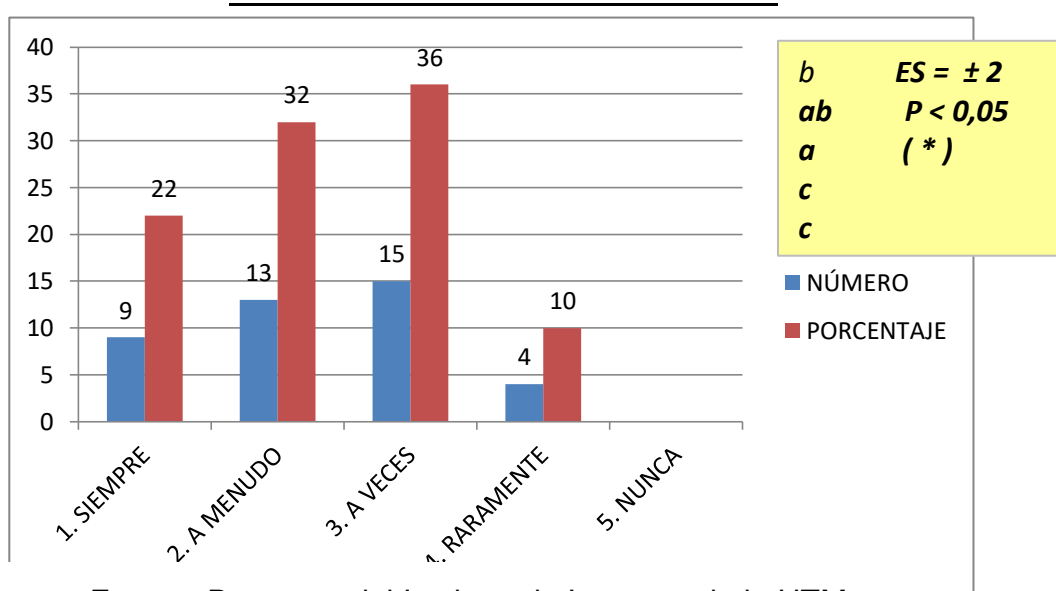
Cuando se cuestionó a los docentes sobre si las actividades de enseñanza aprendizaje en el aula de clases son activas y participativas, la mayoría de ellos, veintiséis docentes, correspondiente al 64% respondió que siempre lo eran, doce profesores, que corresponde al 29% contestó que a menudo sus actividades eran participativas y solo tres docentes, el 7% aseguró que a veces sus estrategias de aprendizaje son activas y participativas.

Estos datos evidencian que los docentes del Departamento de Lenguas de la UTM están conscientes de las ventajas que ofrecen las actividades en que los estudiantes participen activamente de su propio aprendizaje, pues la mayoría de ellos utilizan este tipo de actividades de sus clases de Inglés.

Pregunta No. 8:

¿Utiliza la técnica del debate para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	9	22
A MENUDO	13	32
A VECES	15	36
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

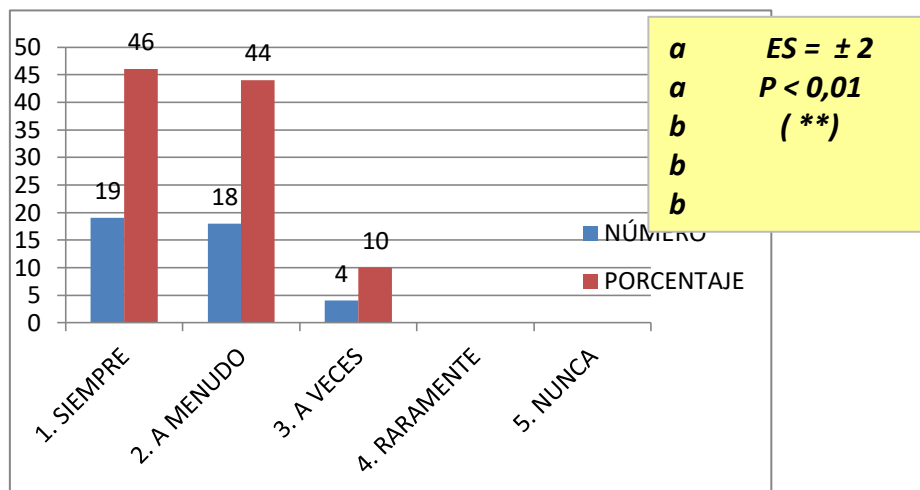
A pesar de que el debate es una de las estrategias activas y participativas más comunes, solo nueve docentes, que corresponde al 22 % utilizan esta estrategia siempre para desarrollar procesos de lectura, mientras que trece docentes, el 32% utilizan el debate a menudo, quince, el 36% lo hace a veces y cuatro docentes, que corresponde al 10% utilizan el debate raramente.

De acuerdo a esto datos se puede colegir, que si bien es cierto, los docentes reconocen el debate como una estrategia activa y participativa, no todos lo asocian con la lectura.

Pregunta No. 9:

¿Previo al debate realiza alguna actividad de motivación?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	19	46
A MENUDO	18	44
A VECES	4	10
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

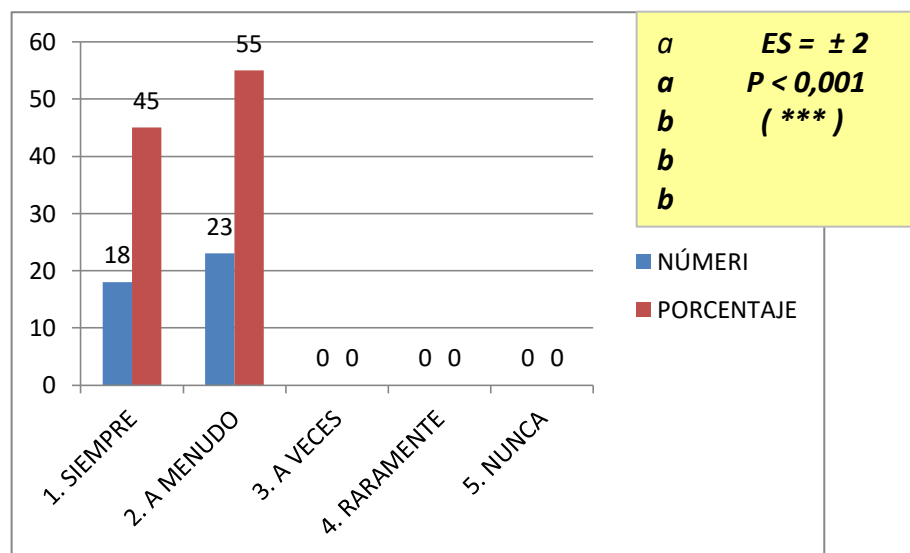
Al ser cuestionados los docentes sobre si antes del debate los alumnos realizan alguna actividad de motivación, la mayoría de ellos, diecinueve, que corresponden al 46% afirma que siempre lo hace, dieciocho docentes, el 44% a menudo realiza actividades de motivación previo al debate y cuatro profesores, el 10% solo a veces realizar actividades de motivación antes de iniciar la actividad de debate.

Ante esto datos se puede colegir fácilmente que los docentes están muy conscientes de la importancia que tienen las actividades de motivación antes de iniciar cualquier actividad de aprendizaje, en este caso, el debate, pues “la motivación intrínseca y extrínseca es una necesidad psicológica básica” (Moreno, Joseph & Huéscar, 2013), que genera mejores ambientes de aprendizaje para los educandos, facilitando con ello el logro de los resultados de aprendizaje establecidos.

Pregunta No. 10:

¿Durante el debate todos los estudiantes participan exponiendo ideas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	18	45
A MENUDO	23	55
A VECES	0	0
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

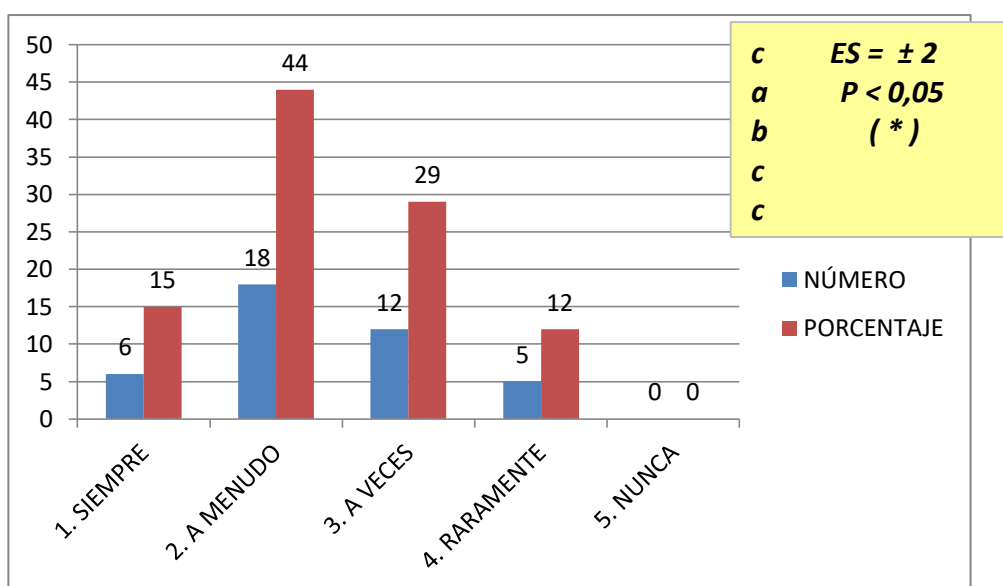
Elaborado por: La autora

Cuando se le preguntó a los docentes si al momento del debate todos los estudiantes participaban exponiendo sus ideas, la mayoría de ellos expresó que si lo hacían. Dieciocho docentes que corresponden al 45% dice que los alumnos siempre participan exponiendo sus ideas y veintitrés docentes, que corresponde al 55% afirman que a menudo los alumnos participan en el debate. Es importante recalcar que el éxito del debate se mide en función de la participación de los estudiantes, pues al decir Irizar, I. (2008: 43), todos los estudiantes deben comprometerse en la ejecución del mismo.

Pregunta No. 11:

¿Se utiliza la técnica de los mapas mentales para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	6	15
A MENUDO	18	44
A VECES	12	29
RARAMENTE	5	12
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

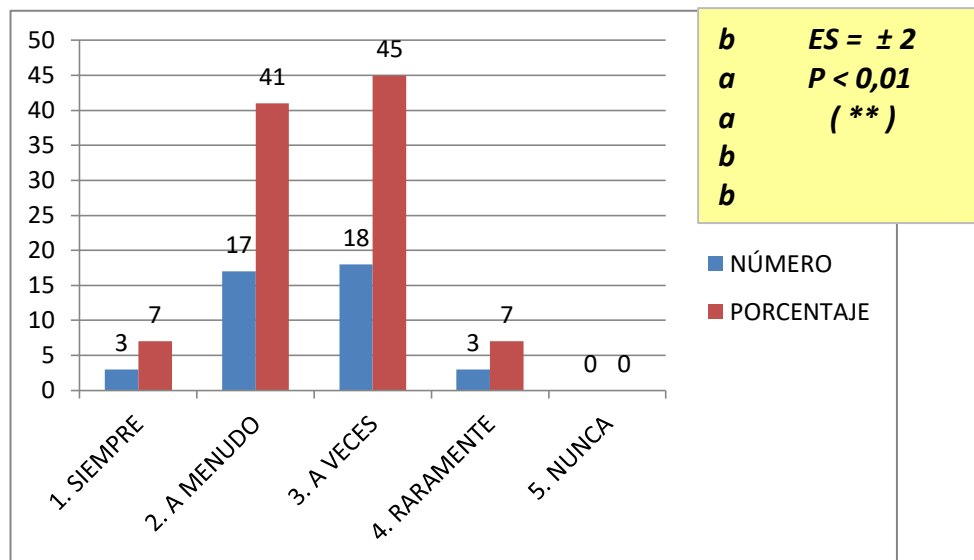
Elaborado por: La autora

La estrategia de elaboración de mapas mentales es útil a la hora de desarrollar procesos de lectura, pues permite a los estudiantes resumir los elementos más importantes de la misma (Benavides, D. & Sierra, G. 2013).. Se preguntó a los docentes si hacían uso de esta estrategia para desarrollar procesos de lectura y solo seis de ellos, lo cual corresponde al 15% dijo que la utilizaba siempre, mientras que dieciocho docentes, el 44% a menudo utiliza los mapas mentales, docentes, el 29% a veces utiliza mapas mentales y cinco docentes, que corresponden al 12% raramente utilizan mapas mentales para desarrollar procesos de lectura.

Pregunta no. 12:

¿Los estudiantes saben elaborar mapas mentales?

OPCIONES	f	%
1.SIEMPRE	3	7
2.A MENUDO	17	41
3.A VECES	18	45
4.RARAMENTE	3	7
5.NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

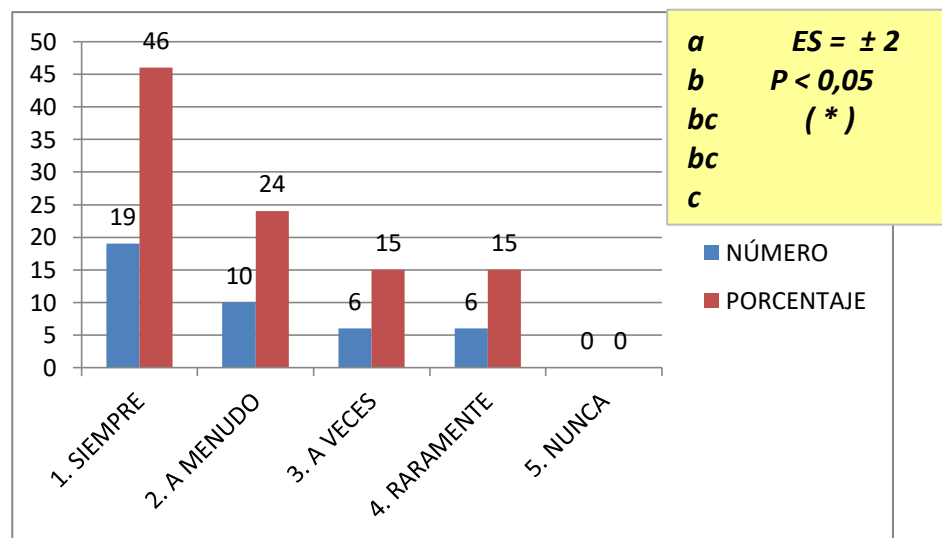
Elaborado por: La autora

Dado que los mapas mentales son útiles para desarrollar procesos de lectura, y son además una estrategia cognitiva que tiene un alto porcentaje de efectividad a la hora de resumir información de acuerdo a Ontoria, A. (2006), por lo tanto es muy importante que los alumnos sean capaces de elaborarlos. Se preguntó a los docentes si los estudiantes sabían elaborar mapas mentales a lo que solo tres profesores, correspondiente al 7% dijeron que siempre elaboran mapas mentales, diecisiete profesores, el 41% afirman que a menudo elaboran mapas mentales, dieciocho docentes, el 45% a veces utiliza mapas mentales. Estos resultados evidencian la necesidad de preparar a los estudiantes en esta área, de manera que los mapas mentales puedan ser utilizados para resumir información relevante obtenida a través de la lectura.

Pregunta No. 13:

¿Los mapas mentales ayudan a sintetizar o entender un texto leído?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	19	46
A MENUDO	10	24
A VECES	6	15
RARAMENTE	6	15
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

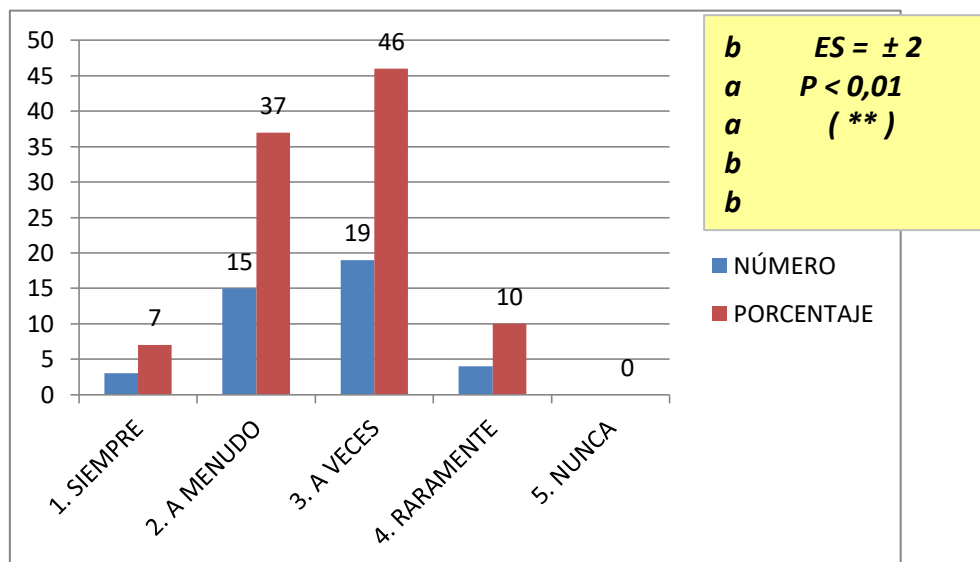
Al preguntar a los profesores del Departamento de Lenguas de la UTM si creían que los mapas mentales ayudaban a sintetizar el texto leído, la mayoría, diecinueve docentes, lo que equivale al 46% está de acuerdo en que siempre lo hace, diez maestros, el 24% creen que a menudo ayuda a la síntesis de textos, seis profesores, que corresponden al 15% considera que los mapas mentales a veces facilitan la síntesis de textos y otros 6 profesores, el 15% afirma que los mapas mentales raramente ayudan a sintetizar un texto leído.

A pesar de lo variado de las respuestas obtenidas por los profesores, se puede colegir que la mayoría de ellos está de acuerdo en que los mapas mentales son una herramienta útil a la hora de realizar el análisis y la síntesis de un texto leído, y que solo una pequeña minoría piensa que raramente es útil esta estrategia de enseñanza aprendizaje

Pregunta No. 14:

¿Se utiliza la técnica de la rejilla para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	3	7
A MENUDO	15	37
A VECES	19	46
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

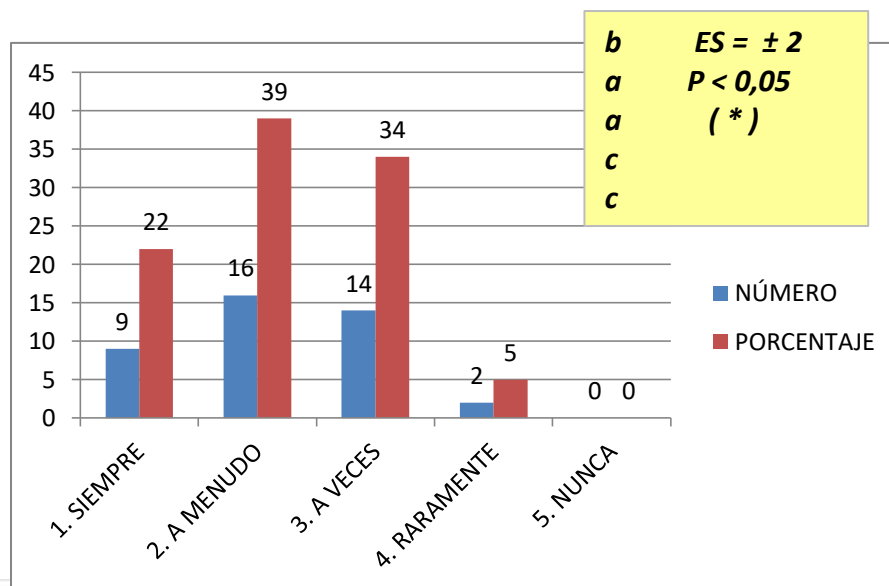
Elaborado por: La autora

La técnica de la rejilla es una útil estrategia no solo para resumir textos leídos, sino que además permite a los alumnos practicar sus destrezas de síntesis, memoria y exposición; además, de acuerdo con Barroso, Barroso y Parra (2013), esta estrategia facilita la lectura de texto extensos y la comprensión de los mismos. Sin embargo, de acuerdo a la encuesta realizada, solo 3 profesores, que corresponden al 7% la utilizan siempre para desarrollar procesos de lectura, quince docentes, que equivale al 37% a menudo usan la rejilla para desarrollar procesos de lectura, diecinueve profesores, el 46% la utilizan a veces y cuatro docentes, el 10% raramente utilizan la técnica de la rejilla.

Pregunta No. 15:

¿La técnica de la rejilla permite la interacción de todos los estudiantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	9	22
A MENUDO	16	39
A VECES	14	34
RARAMENTE	2	5
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTI

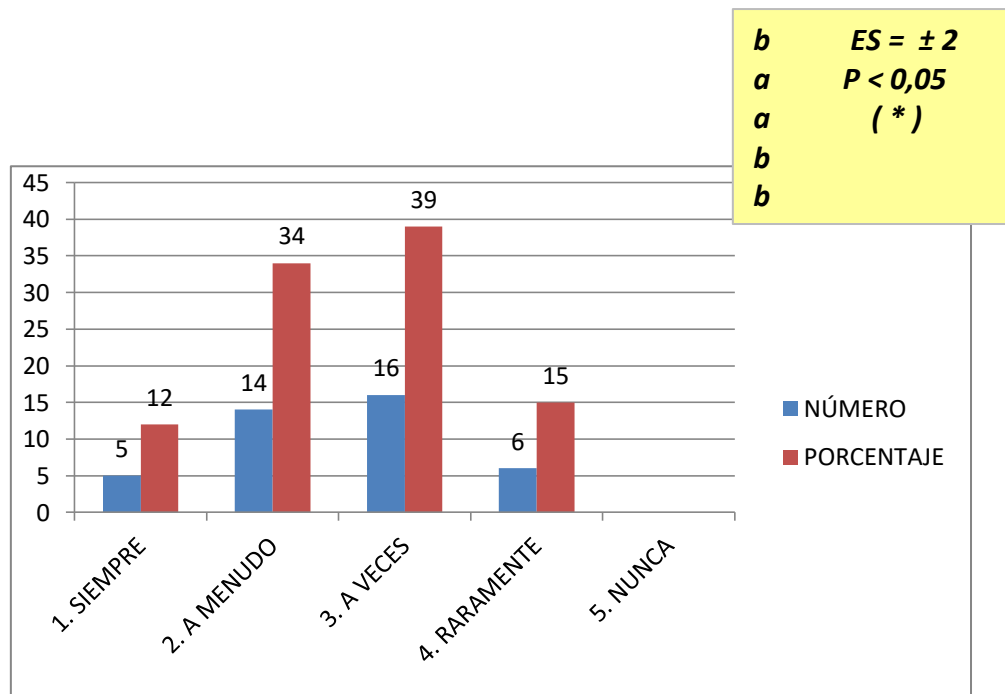
Elaborado por: La autora

Se le preguntó a los docentes si creían que la técnica de la rejilla permite la interacción de todos los estudiantes, solo nueve, lo que equivale al 22% cree que siempre, pero dieciséis, que corresponde al 39% está de acuerdo en que a menudo favorece la interacción entre todos los alumnos, y catorce docentes, el 34% acordó en que la técnica de la rejilla a veces favorece que los alumnos interactúan, mientras que apenas dos profesores, el 5% creen que raramente la rejilla fomenta la participación. De hecho estos resultados se contraponen con las ideas de varios autores entre los que se cuentan Barroso, Barroso y Parra (2013), y Viñas, (2015), quienes mencionan en sus libros que la rejilla no solo facilita la lectura de textos extensos y su análisis, sino que también genera un ambiente reflexivo y dinámicos en los distintos grupos que se forman.

Pregunta No. 16:

Se utiliza la técnica del panel para desarrollar procesos de lectura.

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	5	12
A MENUDO	14	34
A VECES	16	39
RARAMENTE	6	15
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

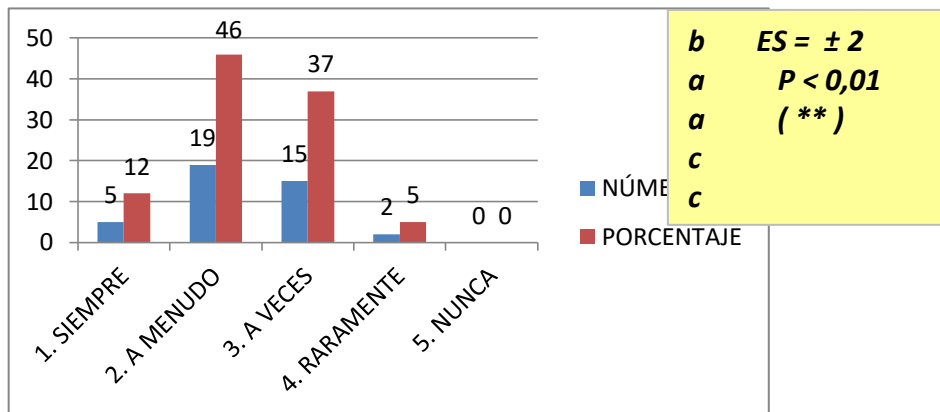
Elaborado por: La autora

A la pregunta de si utilizaban el panel para desarrollar procesos de lectura, cinco, lo que equivale al 12% contestaron que lo hacen siempre, un grupo numeroso de docentes, catorce, que corresponde al 34% contestó que a menudo utilizan el panel para desarrollar procesos de lectura, dieciséis docentes, el 39% raramente utilizan el panel y seis docente, que equivale al 15% raramente utilizan el panel como estrategia para desarrollar procesos de lectura en el aula de clases. Con estos resultados se puede notar que muy pocos docentes están al tanto de los beneficios que la realización de un panel tiene dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tal es así que Boyd-Bastone (2013) afirma que fomenta el diálogo y la participación de los estudiantes de manera reflexiva en el análisis de un tema.

Pregunta No. 17:

¿La técnica del panel favorece la crítica de un texto leído?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	5	12
A MENUDO	19	46
A VECES	15	37
RARAMENTE	2	5
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

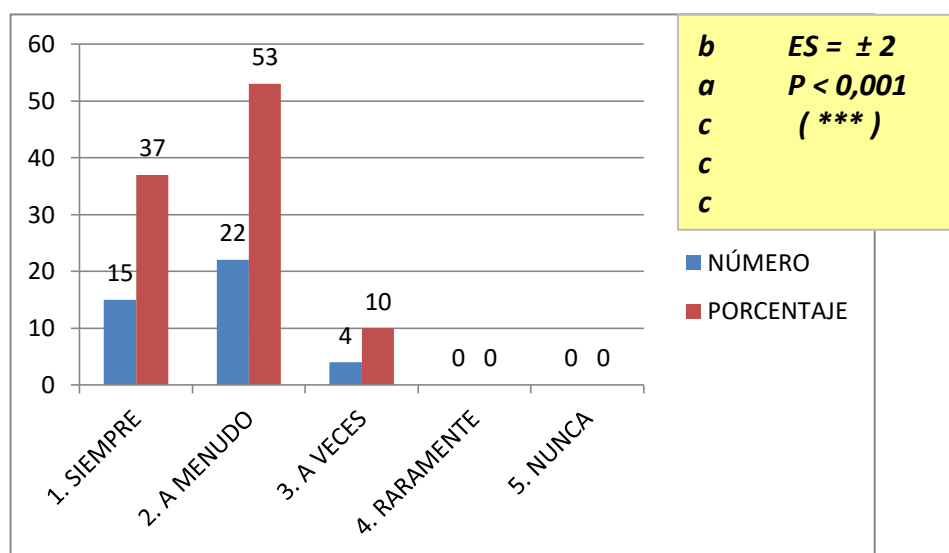
El panel es una estrategia que permite a los alumnos abordar diferentes aspectos de un texto, favoreciendo con ello la síntesis y la reflexión, sin embargo apenas cinco docentes, lo que corresponde al 12% consideran que siempre es útil a la hora de la crítica de un texto leído. Sin embargo, un importante número de docentes, quince de ellos, lo que equivale al 46% creen que a menudo el panel favorece la crítica de un texto, quince profesores, el 37% consideran que a veces el panel optimiza la crítica de un texto y solo dos maestros, el 5% creen que raramente lo hace.

Si bien es cierto la mayoría de docentes está de acuerdo en que el panel favorece la crítica de un texto leído, también se observa que un número importante no lo cree así, y sin embargo, cuando los panelistas exponen sus ideas y el moderador pregunta temas puntuales de los leídos, facilita enormemente la comprensión de lo leído previamente, y no solo para el grupo participante, sino para los espectadores que atienden el conversatorio de los panelistas.

Pregunta No. 18:

¿Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Reading?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	15	37
A MENUDO	22	53
A VECES	4	10
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

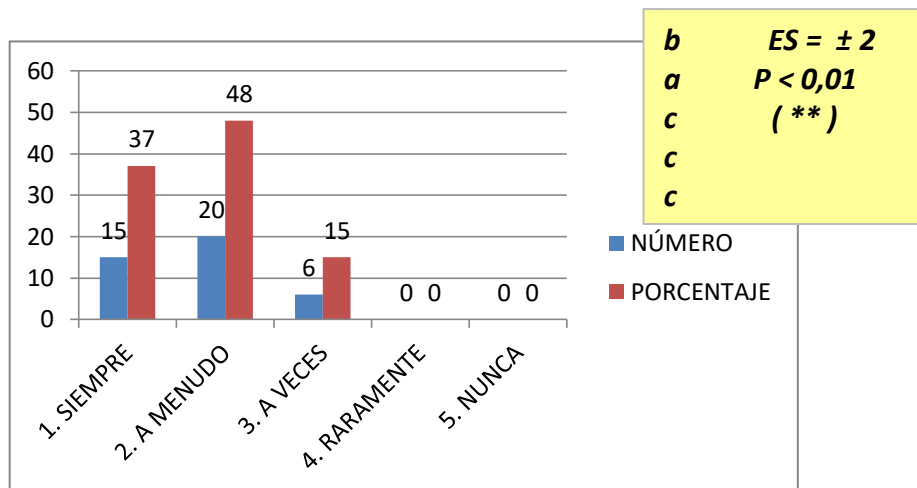
Se cuestionó a los docentes sobre si creían que las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Reading, a lo que un importante número de docentes encuestados, quince, lo que equivale al 27% contestó que siempre lo hacían, mientras que veintidós docentes, el 53% creen que a menudo las estrategias activas y participativas pueden ser utilizadas para desarrollar la destreza de Reading. Solo cuatro docentes, que corresponden al 10% cree que solo raramente estas estrategias favorecen el desarrollo de la destreza de Reading.

Ante estos resultados, se colige que la mayoría de docentes del Departamento de Lenguas está de acuerdo en que las estrategias activas y participativas son una parte importante en el desarrollo de Reading como parte del aprendizaje de Inglés como lengua extranjera.

Pregunta No. 19:

¿Las actividades de Reading son participativas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	15	37
A MENUDO	20	48
A VECES	6	15
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



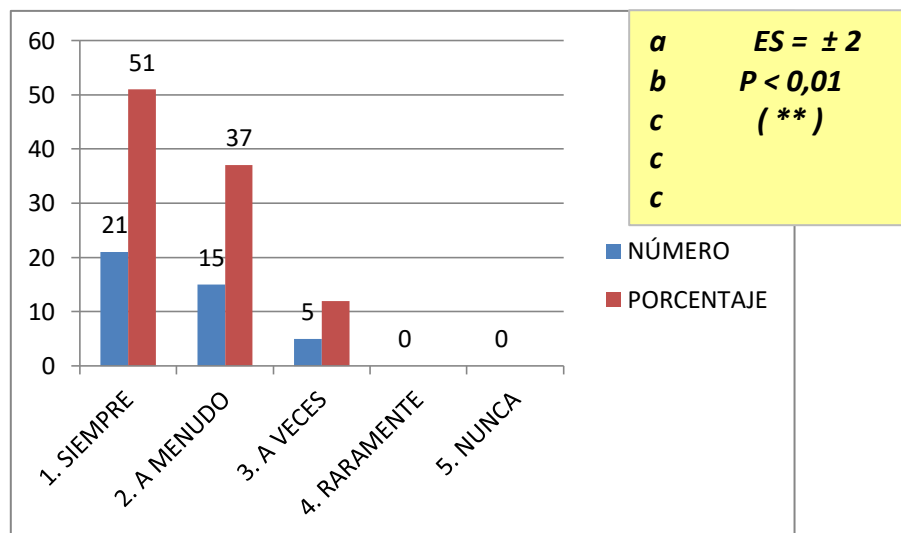
Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM
Elaborado por: La autora

La destreza de Reading es una parte importante en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, sin embargo tiende a ser considerada pasiva, por eso se preguntó a los docentes si las actividades de Reading en el aula eran participativas, a lo que quince docentes, que corresponden al 37% contestaron que siempre lo eran, mientras que veinte profesores, que equivale al 48% afirmaron que a menudo las actividades de Reading son participativas y solo seis docentes, el 15% creen que a veces las actividades de Reading son participativas. Con estos resultados se evidencia la necesidad urgente de cambiar la visión que los docentes, y sobre todo los estudiantes, tienen sobre las actividades de lectura. Pues es hora de que se la vea como una actividad dinámica y participativa, en la que la generación actual se vea reflejada, y con ello adquiera el gusto por participar de ella; lo que hasta ahora ha sido un gran desafío para los docentes, que vemos la apatía que sienten los estudiantes cuando iniciamos una actividad de lectura.

Pregunta No. 20:

¿Las actividades de Reading generan discusiones sobre el texto?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	21	51
A MENUDO	15	37
A VECES	5	12
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

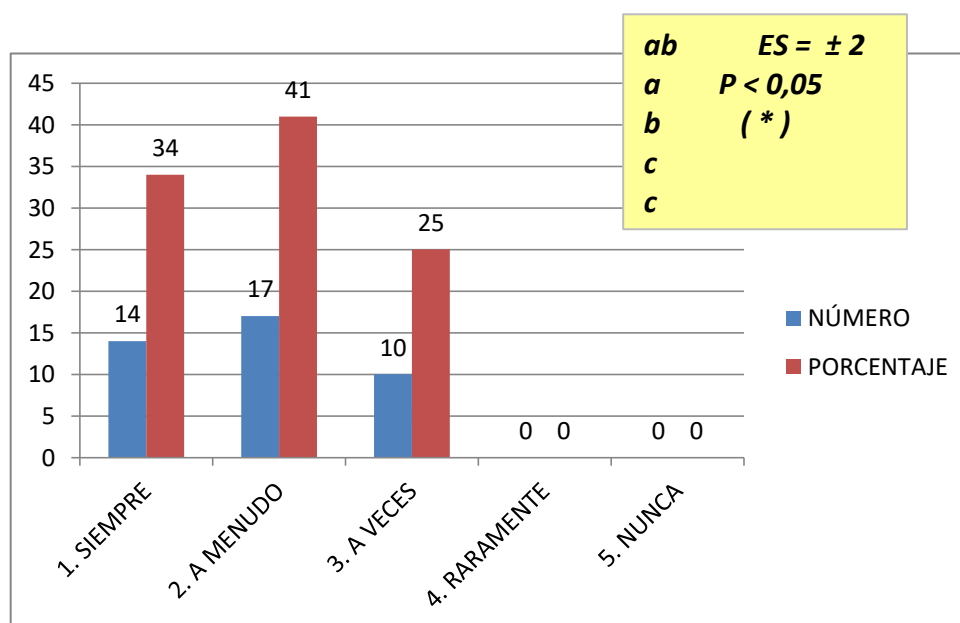
Al cuestionar a los docentes sobre si las actividades de Reading generan discusiones sobre el texto, la mayoría de ellos, veintiún docentes, lo cual equivale al 51% consideran que siempre generan discusiones las actividades de Reading, y quince docente, el 37% consideran que a menudo sus actividades de Reading diseñadas en clases generan discusiones, y solo cinco docentes creen que a veces generan discusión.

La eficacia en el desarrollo de la destreza de Reading es que ésta sea capaz de generar nuevos conocimientos y nuevas destrezas, tanto la de escribir como la de hablar (Díaz, S. & Laguado, J. 2013), es por eso que los docentes deben procurar que la lectura genere discusiones, comentarios y análisis. Con los datos registrados en la encuesta a docentes, se puede colegir que la mayoría de ellos diseñan actividades que siempre y a menudo generan discusiones.

Pregunta No. 21:

¿Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza del Writing?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	14	34
A MENUDO	17	41
A VECES	10	25
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

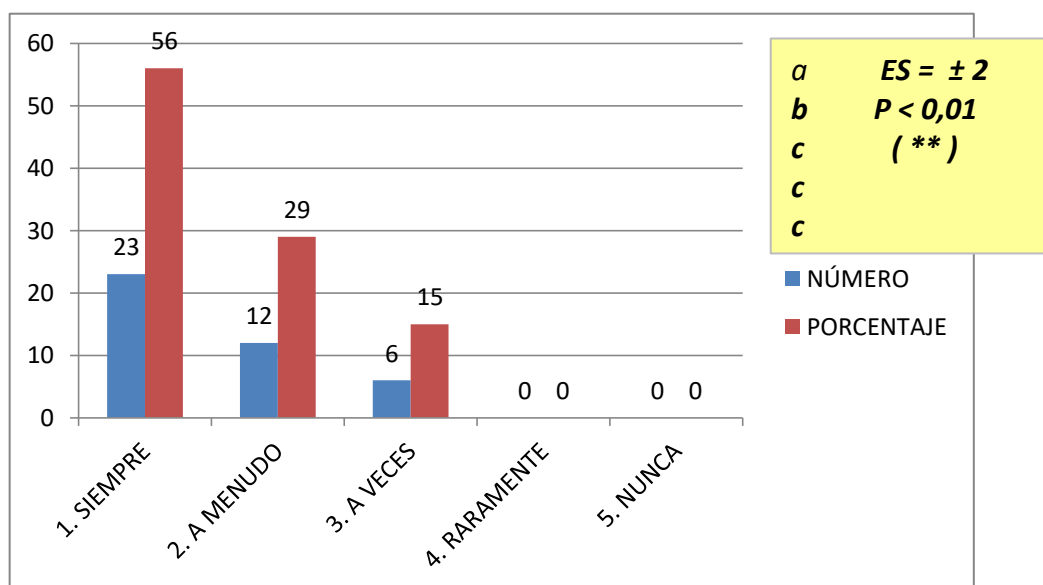
Se cuestionó a los docentes sobre si las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Writing, a los que catorce docentes, lo que equivale al 34% contestó que las estrategias activas y participativas siempre se utilizan para desarrollar la destreza de Writing, diecisiete docentes, el 41% afirman que a menudo estas estrategias se utilizan para desarrollar la destreza de Writing y diez docentes, equivalente al 25% contestaron que solo a veces estas estrategias se utilizan para desarrollar la destreza de Writing.

En resumen, la mayoría de docentes acuerda en que las estrategias activas y participativas se utilizan en sus clases para desarrollar la destreza de Writing.

Pregunta No. 22:

¿Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Speaking?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	23	56
A MENUDO	12	29
A VECES	6	15
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

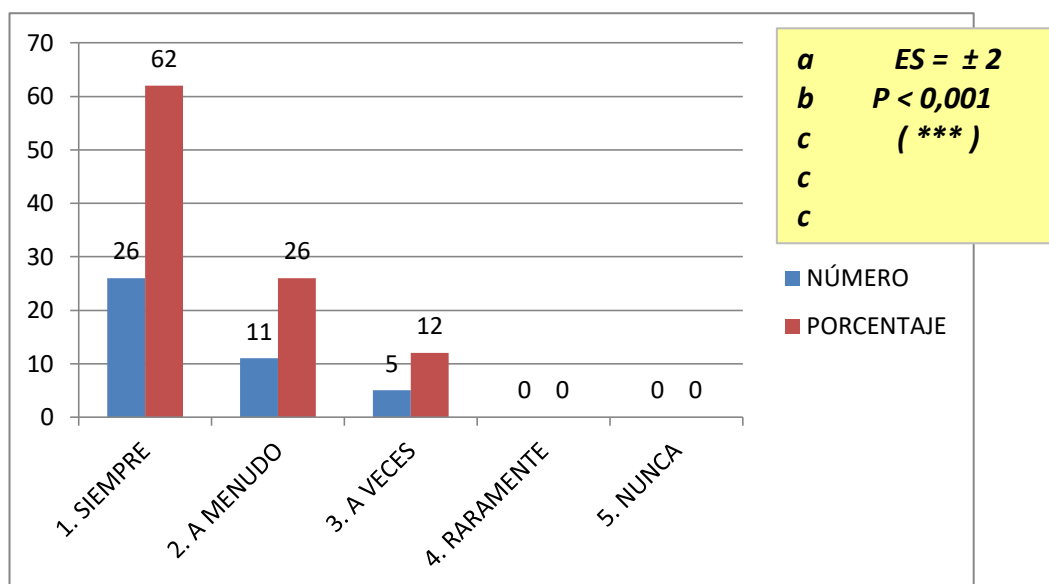
Veintitrés docentes, que corresponden al 56% de los encuestados, afirma que siempre utilizan estrategias activas y participativas para desarrollar la destreza de Speaking, doce maestros, correspondientes al 29% indicó que a menudo utiliza estas estrategias para desarrollar la destreza de Speaking y seis profesores, el quince por ciento afirma que a veces lo hacen.

Ante estos resultados, se puede llegar a la conclusión de que la mayoría de los docentes encuestados utilizan siempre las estrategias activas y participativas para desarrollar la destreza de Speaking.

Pregunta No. 23:

¿Las actividades de Speaking son participativas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	26	62
A MENUDO	11	26
A VECES	5	12
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

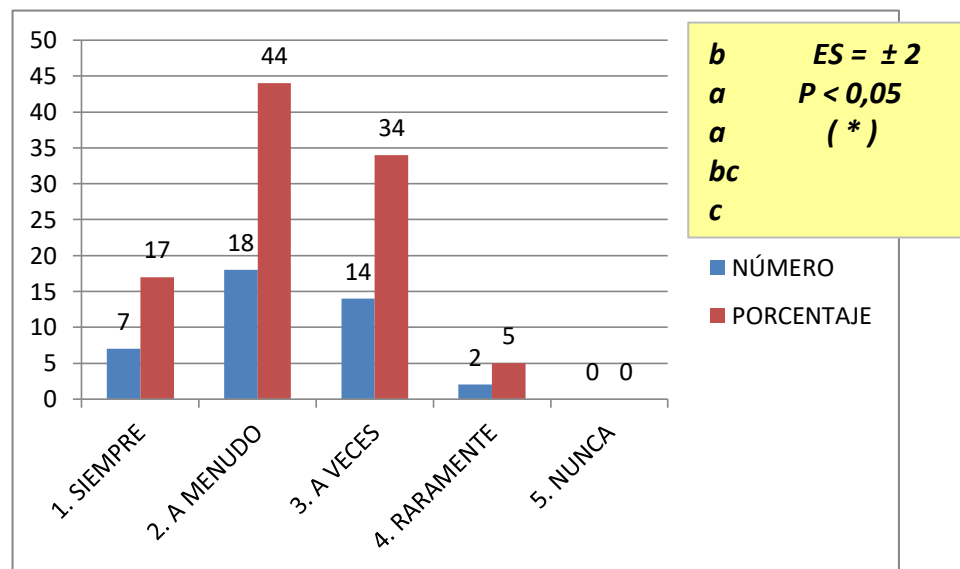
La mayoría de los docentes encuestados, veintiséis de ellos, lo que equivale al 62% afirma que las actividades de Speaking en el aula siempre son participativas, once maestros, el 26% indicó que a menudo las actividades de Speaking son participativas y cinco docentes, el 12% afirma que solo a veces las actividades de speaking en el aula son participativas.

Estos resultados evidencian que los estudiantes participan activamente de las actividades que generan discusión dentro del aula, y de hecho, la lectura es una forma de propender a estas discusiones, pues, al decir de Harmer (2013), proveen a los alumnos del tema, el vocabulario y los modelos gramaticales para que puedan hablar sobre temas previamente determinados.

Pregunta No. 24:

¿Realiza ejercicios de lectura rápida en las clases de Inglés?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	7	17
A MENUDO	18	44
A VECES	14	34
RARAMENTE	2	5
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

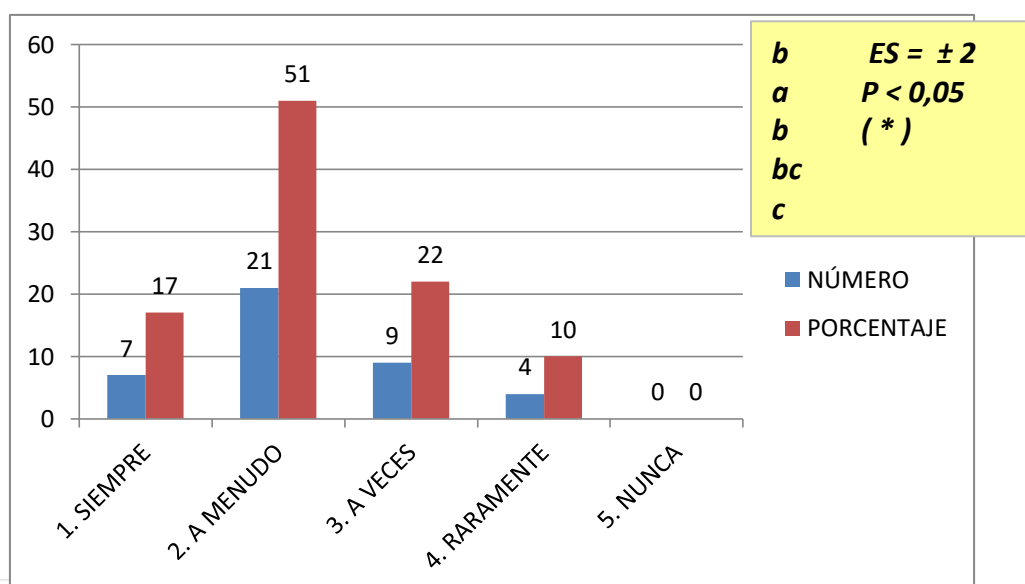
De acuerdo a varios autores, entre ellos Harmer, 2013 y Scrivener, 2013, la lectura debe ser realizada por procesos, iniciando por una lectura rápida,, seguido de una lectura para obtener la idea principal y finalizado con una lectura exhaustiva para obtener los detalles del texto leído.

Al ser cuestionados los docentes sobre si realizan ejercicio de lectura rápida en clases, siete docentes, el 17% contestó que lo hacen siempre, dieciocho maestros, que equivale al 44% afirmó que realizan estos ejercicios a menudo, catorce docentes, lo que equivale al 34% realizan ejercicios de lectura rápida a veces y solo dos docentes, el 5% raramente realizan ejercicios de lectura rápida en clases.

Pregunta no. 25:

¿Los estudiantes descubren y describen la idea principal del texto a través de una lectura rápida?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	7	17
A MENUDO	21	51
A VECES	9	22
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

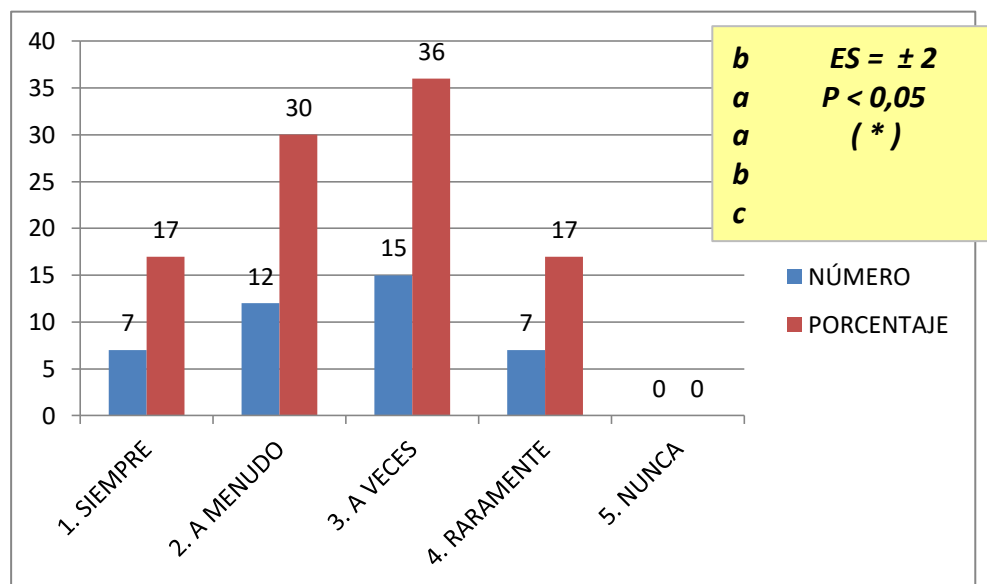
Se preguntó a los docentes si los alumnos eran capaces de determinar y describir la idea principal de un texto a través de la lectura rápida, solo siete docente, el 17% afirma que pueden hacerlo, pero la mayoría de los docente, veintiuno, que equivale al 51% indicó que a menudo los estudiantes determinan y describen la idea principal. Nueve docentes, el 22% indicó que a veces lo hacen y cuatro maestros que equivale al 10% afirmaron que raramente los alumnos son capaces de determinar y describir la idea principal de un texto.

Al analizar estos resultados se evidencia la falta de habilidad de los alumnos de encontrar la idea principal en un texto, lo cual conlleva a una escasa comprensión de la totalidad del texto, y es ahí precisamente que radica la importancia de proveerlos de estrategias que les faciliten la identificación de la idea principal de lo que leen.

Pregunta No. 26:

¿Realiza ejercicios de lectura exhaustiva en la clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	7	17
A MENUDO	12	30
A VECES	15	36
RARAMENTE	7	17
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

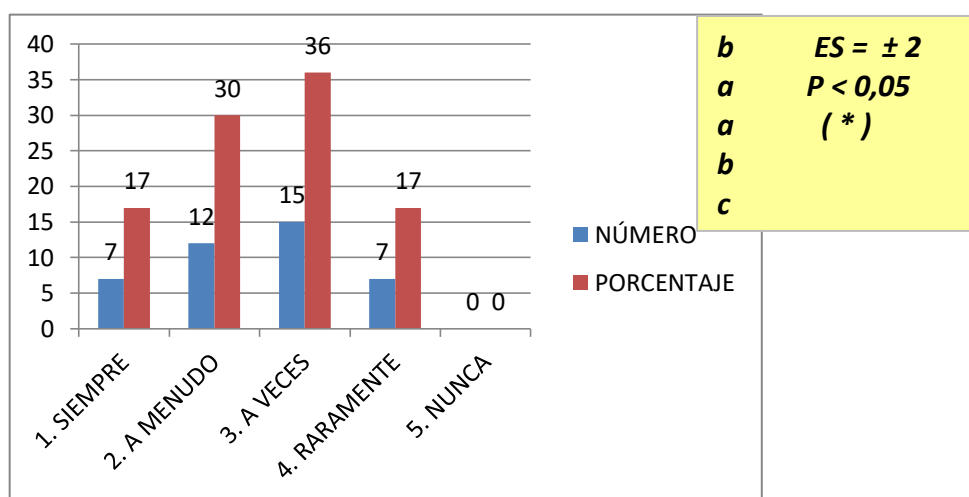
Al cuestionar a los docentes si realizaban ejercicios de lectura exhaustiva en las clases, solo siete de ellos, el 17% contestó que siempre lo hacían, doce maestros, el 30% afirma que a menudo realiza actividades de lectura exhaustiva en clases. Quince profesores, correspondiente al 36% indicó que a veces realiza este tipo de lectura y siete docentes, el 17% solo a veces realiza actividades de lectura exhaustiva en clases.

Ante estos datos, a pesar de que la lectura exhaustiva es una parte importante del desarrollo de la destreza de Reading no existe una mayoría de docentes que la desarrollen en clase

Pregunta No. 27:

¿Los estudiantes practican la lectura exhaustiva fuera del aula de clases?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	7	17
A MENUDO	12	30
A VECES	15	36
RARAMENTE	7	17
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

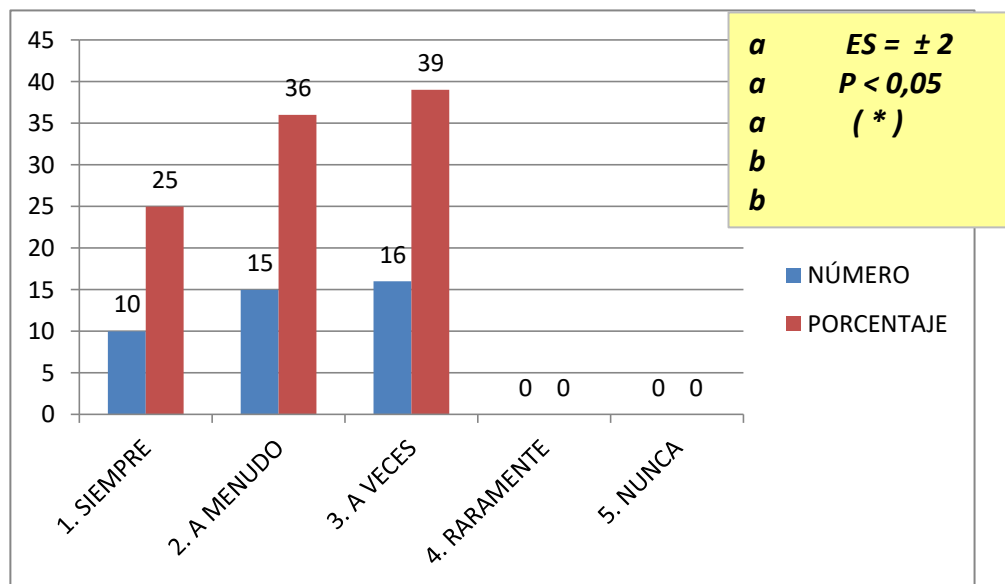
Al ser cuestionados sobre si los alumnos realizan lectura exhaustiva fuera del aula de clases, siete docentes, lo que equivale al 17% afirma que siempre los hace, doce maestros, el 30% afirma que a menudo los alumnos realizan lectura exhaustiva fuera del aula de clases, quince docentes, el 36%, que corresponde al 36% indican que raramente los alumnos realizan lectura exhaustiva fuera del aula de clases, y un importante número de siete docentes que equivale al 17% cree que los alumnos raramente practican esta lectura fuera de las aulas

Estos datos son en realidad bastante preocupantes pues los estudiantes desarrollan la comprensión lectora no solo en las aulas, sino fuera de ellas. además la lectura es una parte fundamental para la realización del trabajo autónomo, lo cual es un parte muy importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de todo estudiante universitario

Pregunta No. 28:

¿Realiza ejercicios de lectura comprensiva en las clases?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	10	25
A MENUDO	15	36
A VECES	16	39
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

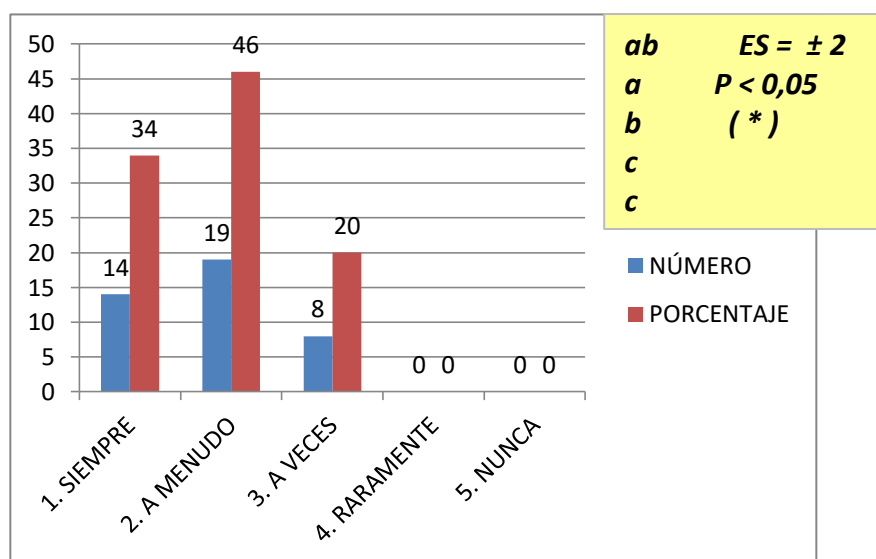
Diez docentes encuestados, los que corresponde al 25%, afirma que los alumnos siempre realizan ejercicios de lectura comprensiva en clases, quince profesores, el 36% indica que a menudo realizan este tipo de lectura en clases, mientras que dieciséis maestros, el 39% indica que solo a veces realizan ejercicios de lectura comprensiva en clases.

Como una de las destrezas del Inglés, la lectura comprensiva debería ser desarrollada siempre, es decir en cada clase de Inglés como Idioma Extranjero.

Pregunta No. 29:

¿Los ejercicios de lectura comprensiva fomentan la discusión en clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	14	34
A MENUDO	19	46
A VECES	8	20
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

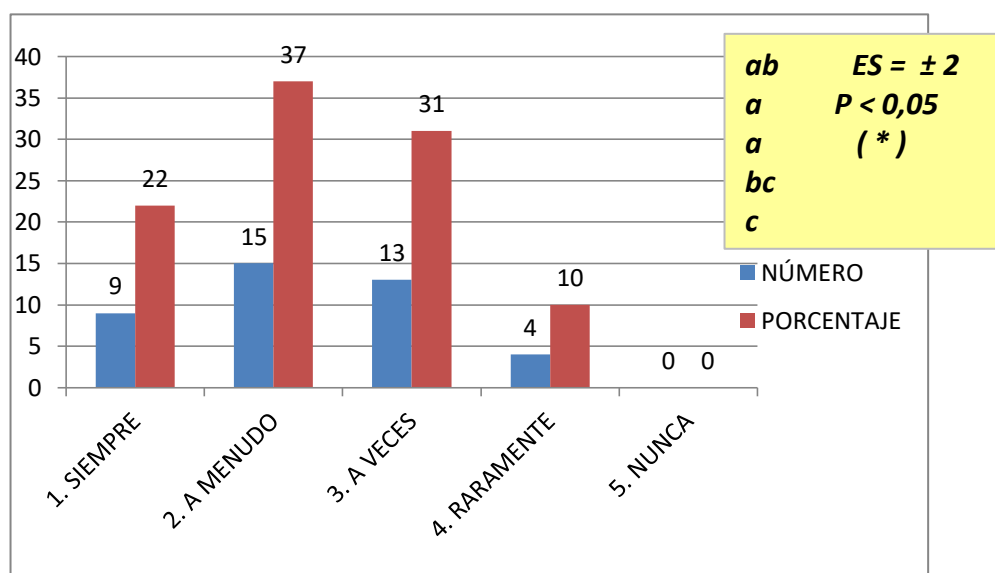
Al cuestionar a los docentes sobre si los ejercicios de lectura fomentan la discusión en clases, solo catorce docentes, el equivalente al 34% contestaron que siempre lo hacía, diecinueve profesores, el 46% indicaron que los ejercicios de lectura a menudo inducen a la discusión en clase y un importante número de docentes, ocho, que corresponde al 20% afirman que solo a veces lo hacen.

El desarrollo de las destrezas de Inglés debe ser constante en todas las clases (Harmer, 2013), y todas las actividades deben propiciar la comunicación, especialmente la oral entre quienes están aprendiendo un idioma.

Pregunta no. 30:

¿Realiza actividades de pre lectura durante las actividades de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	9	22
A MENUDO	15	37
A VECES	13	31
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

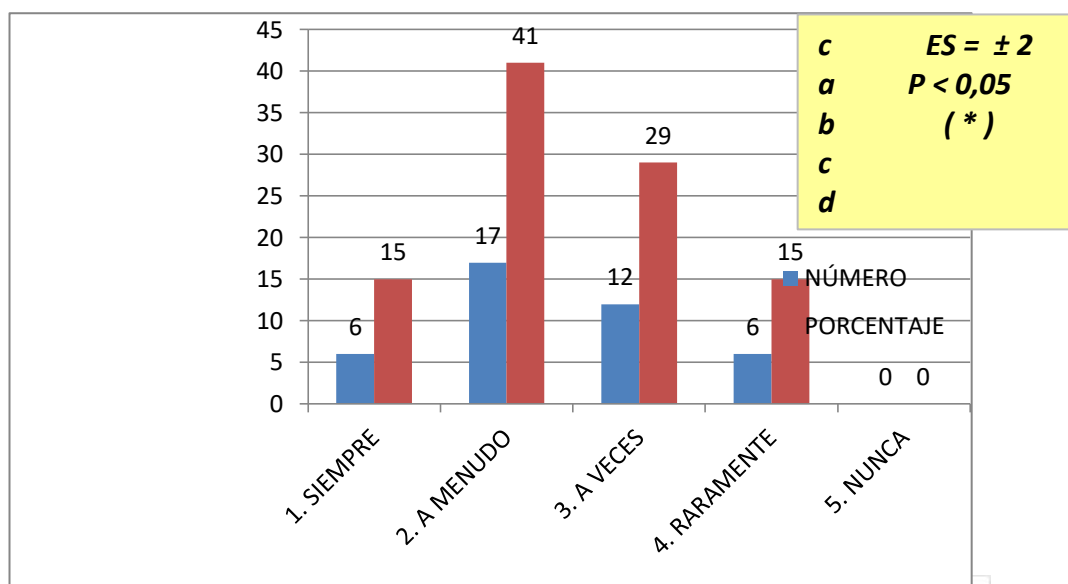
Las actividades de pre lectura son fundamentales a la hora de desarrollar la lectura, pues motivan a los alumnos, les dan una idea del tema de lectura a realizar e incluso propician la expresión de opiniones.

Al preguntar a los docentes sobre estas actividades, nueve, el 22% contestaron que si las realizan, quince profesores, 37% a menudo realizan actividades de pre lectura, trece docentes que corresponde al 31% a veces realizan actividades de pre lectura y cuatro docentes el 10% a veces realizan estas actividades.

Pregunta No. 31:

¿Las actividades de pre lectura generan discusión entre los estudiantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	6	15
A MENUDO	17	41
A VECES	12	29
RARAMENTE	6	15
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

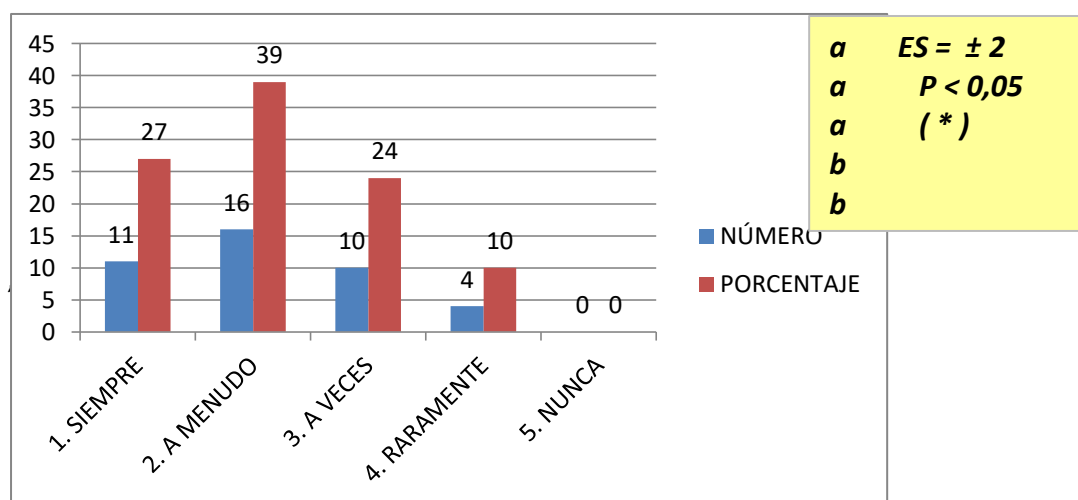
De acuerdo con la encuesta realizada a docentes, solo el 15% acuerdan en que las actividades de pre lectura siempre generan discusión entre los estudiantes, el 41% indican que a menudo generan discusiones antes de leer el texto, el 29% de docentes encuetados contestaron que a veces estas actividades generan discusiones y el 15% de los profesores aducen que raramente las actividades de pre lectura generan discusiones entre los estudiantes.

Estos resultados no dejan de ser sorprendentes, por cuanto autores como Harmer, Scrivener,, Urquhart y Weir están de acuerdo en que las actividades de pre lectura deben motivar al estudiante a la lectura comprensiva, y que éstas deben generar una activación consciente de su conocimiento e interés que se manifiesta mediante la discusión y el análisis compartido

Pregunta No. 32:

¿Durante la lectura los alumnos participan activamente?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	11	27
A MENUDO	16	39
A VECES	10	24
RARAMENTE	4	10
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

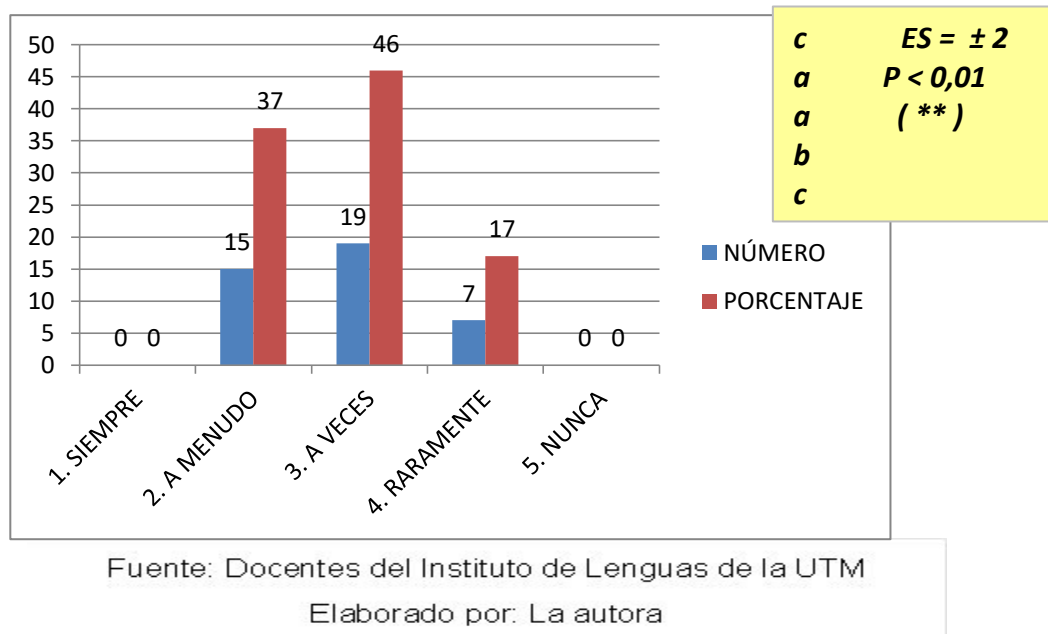
Al responder si los estudiantes participan activamente de las actividades de lectura, el 27% de los docentes manifestó que efectivamente siempre lo hacían, dieciséis profesores, que corresponden al 29% de los encuestados contestó que a menudo los alumnos participan activamente en la lectura, diez maestros, el 24% indicó que a veces participaban activamente, mientras que el 10% de los encuestados aseguró que los alumnos muy rara vez participan activamente en las actividades de lectura. Al respecto manifiestan autores como Benavides y Sierra (2013), que es fundamental que los docentes preparen estrategias didácticas que fomenten la lectura crítica a través de la participación activa de todos los estudiantes que están leyendo un texto.

Tomando en cuenta la naturaleza activa y dinámica de los estudiantes de esta década, es contradictorio y por lo tanto ineficaz, pedagógicamente hablando, desarrollar clases de lectura pasivas y aburridas, las cuales se revelan contra la naturaleza de los alumnos.

Pregunta No. 33:

¿La lectura es una actividad que les agrada a los estudiantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	0	0
A MENUDO	15	37
A VECES	19	46
RARAMENTE	7	17
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100

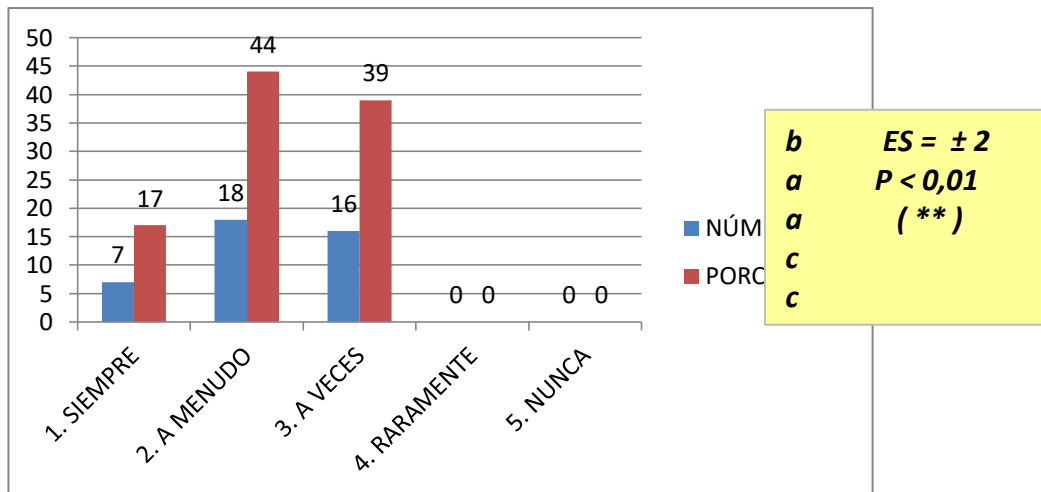


Ante este cuestionamiento, quince docentes, lo que equivale al 37% de los encuestados manifestaron que a menudo a los alumnos les agradan las actividades de lectura, diecinueve profesores, el 46% afirma a veces a los estudiantes les gustan las actividades de lectura y el 17% de los maestros contestaron que los alumnos raramente disfrutaban las actividades de lectura. Lo interesante, aunque no sorprendente, es que ningún maestro cree que los estudiantes disfrutan de las actividades de lectura, lo cual, de acuerdo a la teoría de autores como Harmer, Scrivener, y Cohen, interfiere con la adquisición de nuevos aprendizajes, pues aquello que no se disfruta, rara vez se aprende. Los docentes deben enfocarse en iniciar las actividades de lectura con alguna actividad de motivación o de “*engagement*”, de manera que una vez motivados para el proceso de lectura la disfruten, y con ello, sean capaces de adquirir nuevos conocimientos

Pregunta No. 34:

¿Las actividades de pos lectura generan debates en la clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	7	17
A MENUDO	18	44
A VECES	16	39
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

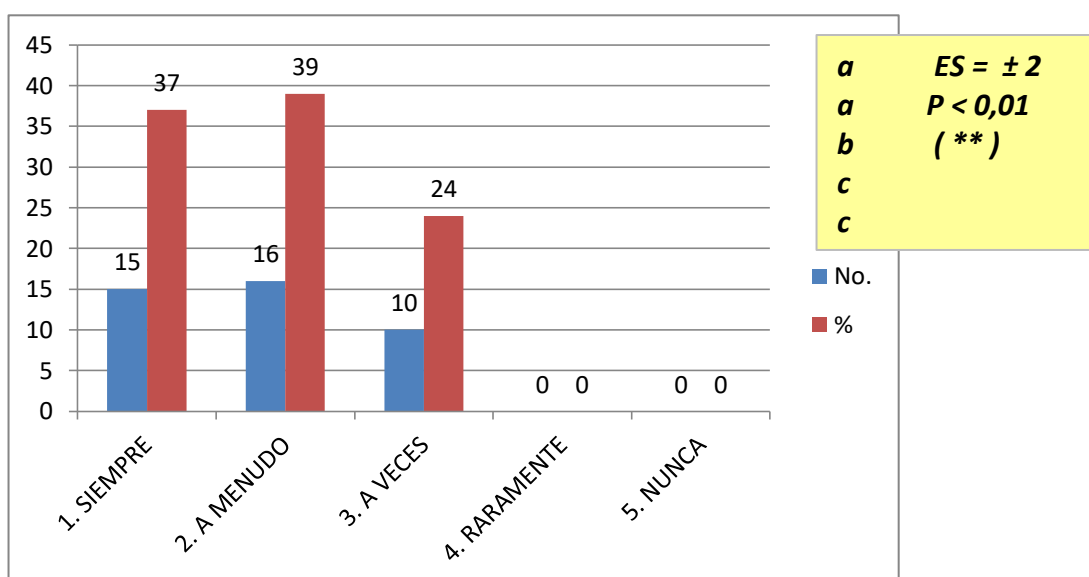
Solo el 17% de los maestros encuestados afirma que las actividades de pos lectura siempre generan debates en la clase, dieciocho docentes, lo que equivale al 44% indican que a menudo se generan discusiones en clases durante las actividades de pos lectura, mientras que un importante número, el 29% manifiesta que solo a veces estas actividades generan discusiones en clases.

Atendiendo la teoría de Buelh, Scrivener, Harmer y otros autores, que indican que todas las clases deben ser finalizadas con actividades de acción, en que los alumnos puedan comunicarse utilizando los conocimiento adquiridos, se colige que se hace necesario planificar este tipo de actividades en las clases, y las actividades de pos lectura deberían ser la culminación de un proceso de aprendizaje que le permita a los estudiantes expresar opiniones sobre el tema leído y previamente analizado con sus compañeros.

Pregunta No. 35:

¿Las actividades de pos lectura permiten la participación de todos los estudiantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	15	37
A MENUDO	16	39
A VECES	10	24
RARAMENTE	0	0
NUNCA	0	0
TOTAL	41	100



Fuente: Docentes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

Ante este cuestionamiento, quince docentes, lo que equivale al 37% indicaron que las actividades de pos lectura siempre permiten la participación de todos los alumnos, dieciocho profesores, correspondiente al 39% afirman que a menudo estas actividades generan participación de todos los estudiantes y diez docentes, el 24% contestaron que a veces este tipo de actividades permite la participación de todos los alumnos.

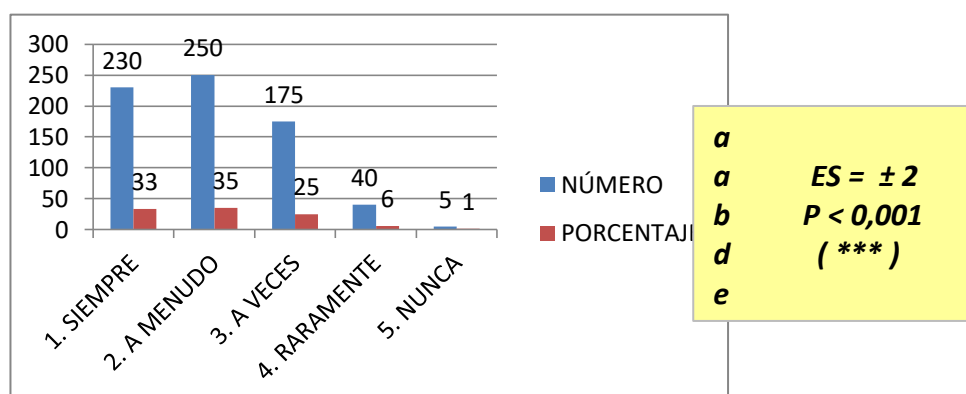
Estos resultados evidencian los previos, pues los si los estudiantes no participan siempre activamente n las actividades de pos lectura, mal pueden generar discusiones o análisis posteriores que permitan la producción oral o escrita en la que puedan expresar opiniones

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Pregunta No. 1

En el sílabo de inglés se especifica por lo menos un resultado de aprendizaje relacionado con la comprensión lectora?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	230	33
A MENUDO	250	35
A VECES	175	25
RARAMENTE	40	6
NUNCA	5	1
TOTAL	700	100



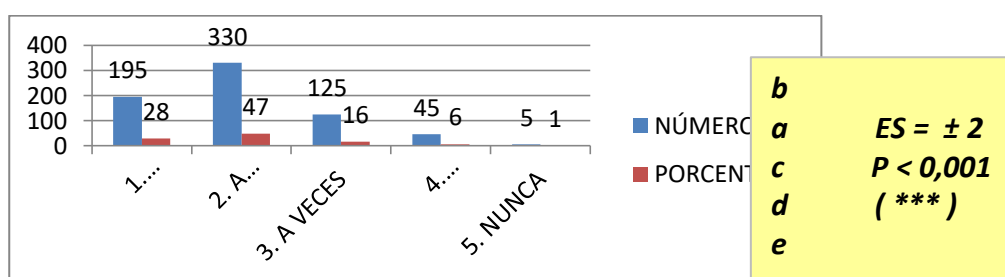
Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM
Elaborado por: La autora

Al preguntar a los alumnos sobre si los docentes especificaban al menos un resultado de aprendizaje relacionado con la comprensión lectora, un importante número, el 33% afirmó que sus docentes siempre lo hacían, la mayoría de los encuestados, el 35% acordó que a veces sus docentes han especificado un resultado de aprendizaje relacionado con la lectura, el 25% de estudiantes a veces ha visto especificado un resultado de aprendizaje relacionado con la lectura, el 6% rara vez lo ha visto y el 1% de los alumnos nunca ha visto un resultado de aprendizaje relacionado con la lectura en los sílabos de sus docentes de Inglés. A pesar de lo dispar de las aseveraciones de los estudiantes encuestados, se colige que no todos los docentes dan al desarrollo de la destreza lectora en Inglés la importancia que tiene como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como lengua extranjera.

Pregunta No. 2

¿El plan de clases tiene objetivos que se relacionen con la adquisición de la comprensión lectora?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	195	28
A MENUDO	330	47
A VECES	125	16
RARAMENTE	45	6
NUNCA	5	1
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

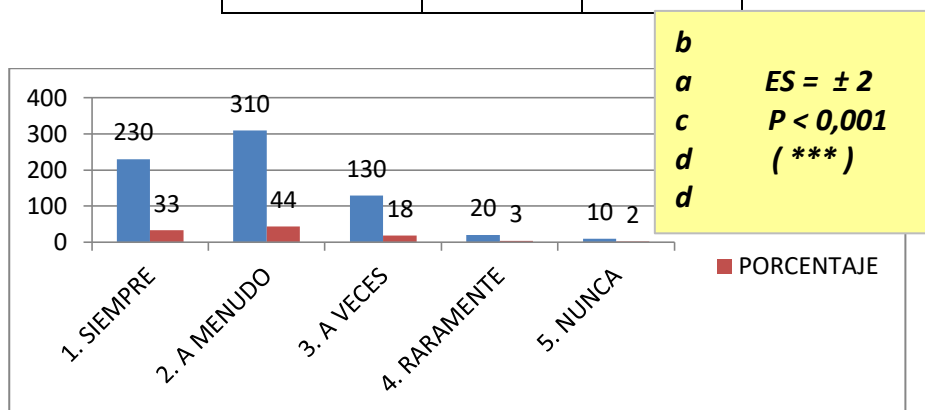
El 47%, afirmó que a menudo el plan de clases contenía objetivos relacionados con la comprensión lectora, el 28% indicó que siempre los hay, el 16% contestó que a veces los había, el 6% indicó que raramente, y el 5% de los estudiantes encuestados contestó que nunca habían visto en el plan de clases de sus maestros objetivos relacionados con la comprensión lectora.

Este cuestionamiento tiene su sustento en el sílabo elaborado por cada docente, el cual debe ser analizado y compartido con los estudiantes el primer día de clases, de acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico de la UTM,; este sílabo contiene la planificación de las clases de acuerdo a la carga horaria, y por lo tanto los alumnos habrían podido ver los objetivos de las clases al revisar el sílabo. Estos resultados sustentan los del cuestionamiento número uno, es decir, que un importante número de docentes de Inglés no planifican ni resultados de aprendizaje ni objetivos de clases que apunten al desarrollo de la destreza lectora.

Pregunta No. 3

¿El plan de clases tiene actividades que le permitan la práctica de la lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	230	33
A MENUDO	310	44
A VECES	130	18
RARAMENTE	20	3
NUNCA	10	2
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

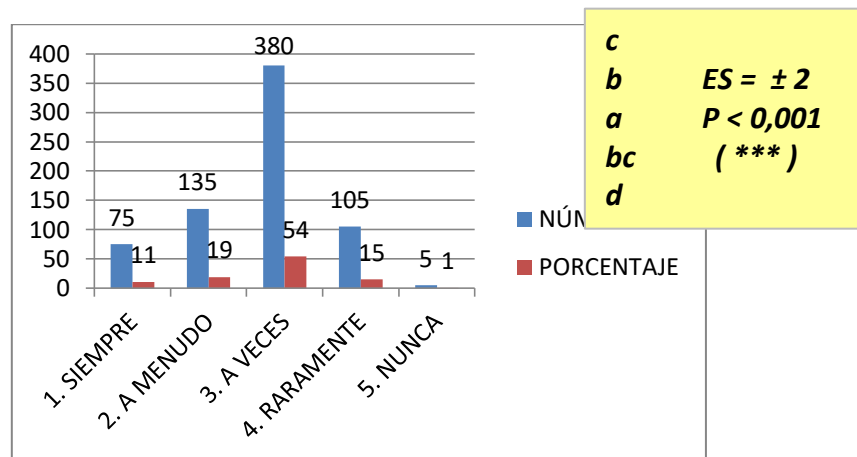
El 33% de alumnos contestó que las actividades del plan de clases siempre les permite desarrollar la destreza lectora, el 44% indicó que a menudo el 18% afirmó que solo a veces, el 3% manifestó que raramente habían actividades para desarrollar la destreza lectora y el 2% de los alumnos encuestados contestó que nunca.

Estos resultados sustentan los hallados en las figuras uno y dos, y se contraponen con la teoría de Cohen (2014) que sostiene que la lectura es una de las destrezas de Inglés que debe aprendida a la par de hablar en este idioma, pues es una forma no solo de comunicación sino también de aprendizaje. Harmer (2013) por otro lado afirma que la importancia de la lectura no solo reside en la obtención de información o el placer de la inmersión en un mundo ajeno diseñado por el autor, sino que además provee modelos para escribir y facilita la adquisición de vocabulario, que a la postre redundarán en el logro de una comunicación fluida.

Pregunta No. 4

¿Las actividades diseñadas en el plan de clase son individuales?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	75	11
A MENUDO	135	19
A VECES	380	54
RARAMENTE	105	15
NUNCA	5	1
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

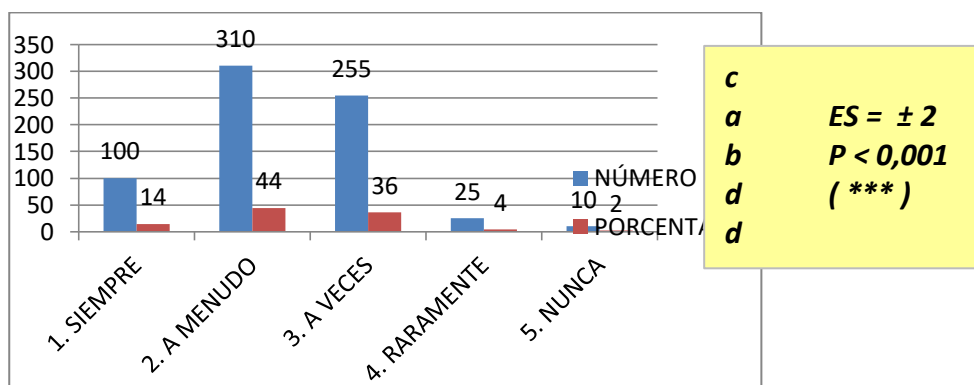
Al preguntar a los alumnos sobre si las actividades de la clase son individuales, el 11% contestó que siempre lo eran, un 19% afirmó que a menudo las actividades en clases eran individuales, el 54% sostiene que a veces son individuales, el 15% de los encuestados indicó que raramente habían actividades individuales en las clases y el 1% contestó que nunca habían actividades individuales en las clases.

Ciertamente que el aprendizaje de un idioma debe ser participativo, pues no hay otra forma de aprender, sino la que es mediante la comunicación, y de acuerdo a Buelh (2013), es el docente, quien mediante la planificación y el manejo de clase debe fomentar esta comunicación activa y participativa entre los estudiantes que están aprendiendo un idioma.

Pregunta No. 5

¿Las actividades diseñadas en el plan de clases son en pareja o grupales

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	100	14
A MENUDO	310	44
A VECES	255	36
RARAMENTE	25	4
NUNCA	10	2
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

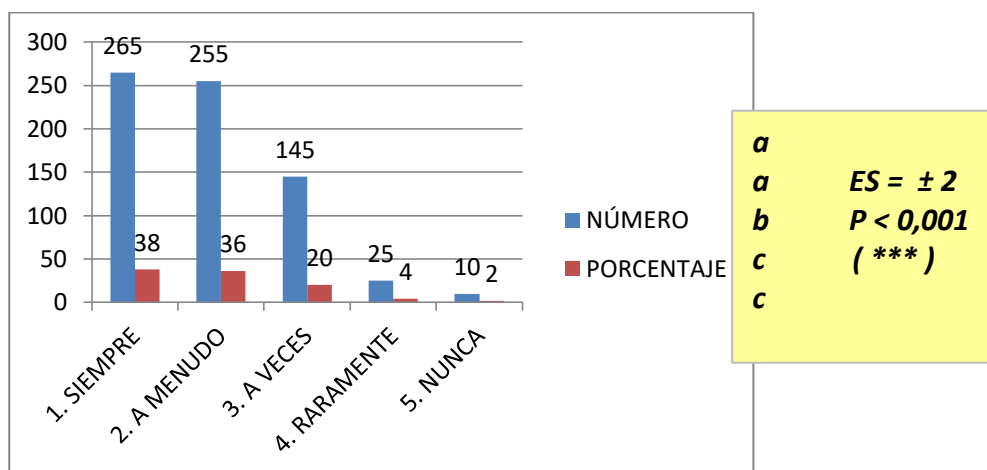
Se cuestionó a los estudiantes sobre si las actividades de clases eran en parejas o grupales, a lo que el 14% de ellos respondió que siempre lo eran, el 44% de los alumnos encuestados contestó que a menudo las actividades eran en parejas o grupales, un 36% afirmó que a veces las actividades en clases eran de ese tipo mientras que el 2% indicó que nunca realizaban actividades grupales o en pareja en el aula de clases.

Estos resultados se sustentan con los obtenidos en la pregunta número cuatro y que se exponen en la figura 4. Además, se colige que los docentes diseñan más de un tipo de actividades y que ni son todas individuales ni son todas grupales o en parejas, lo que demuestra que si existe variedad en cuanto a actividades en el aula, lo cual se sustenta con lo expuesto por Harmer (2013), al decir que las clases deben ser variadas y que deben constar con actividades diversas que vayan acorde con las características de los estudiantes y el objetivo propuesto por el docente.

Pregunta No. 6

¿La organización física de los estudiantes facilita la interacción entre ellos y entre éstos con el docente?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	265	38
A MENUDO	255	36
A VECES	145	20
RARAMENTE	25	4
NUNCA	10	2
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

El 38% de los estudiantes encuestado está de acuerdo en que la organización física del aula siempre facilita su comunicación y con el docente, el 36% afirma que a menudo lo hace, el 20% de los alumnos encuestados manifestó que la organización física del aula a veces les permite interactuar eficazmente, un 4% de los encuestados indicó que raramente lo hacía, y el 2% de los estudiantes afirmó que la organización física del aula nunca ha favorecido su interacción durante las clases de inglés.

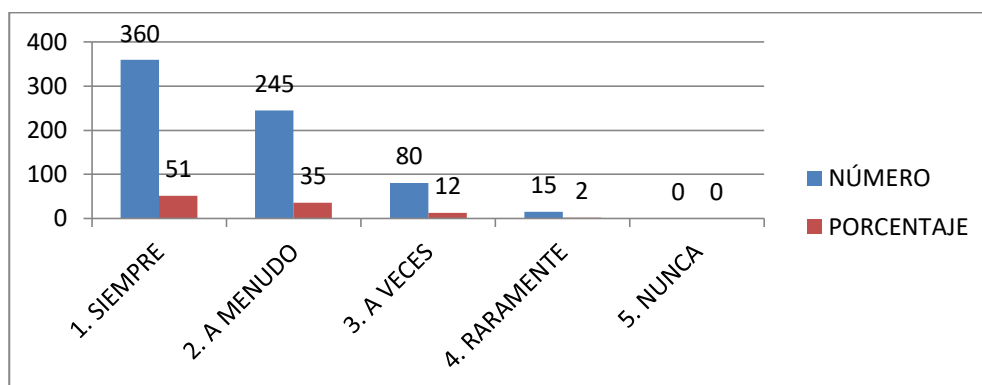
La organización del aula de clases es una parte fundamental en el manejo de aula, de hecho autores como Harmer y Scrivener dedican capítulos enteros a este elemento del manejo de clases en sus libros, acotando que cada manera de organización es funcional para una determinada actividad pedagógica, connotando con ello que gran parte del éxito de algunas estrategias dependen de como haya organizado el profesor la clase.

Pregunta No. 7

¿Las actividades de enseñanza aprendizaje en la clase son activas y participativas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	360	51
A MENUDO	245	35
A VECES	80	12
RARAMENTE	15	2
NUNCA	0	0
TOTAL	700	100

a
b **$ES = \pm 2$**
c **$P < 0,001$**
d **(***)**
d



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

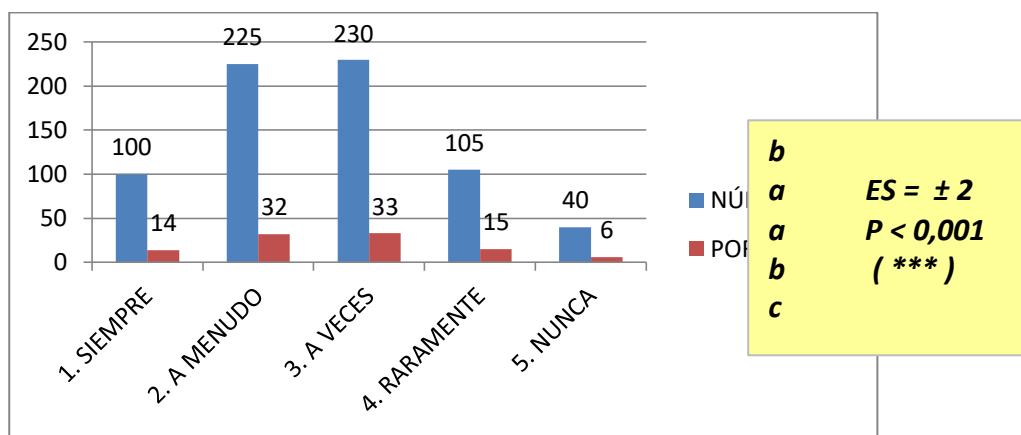
Al cuestionar a los estudiantes sobre si las actividades de aprendizaje en clases son activas y participativas, el 51% de los alumnos afirmaron que siempre lo son, un grupo de 35% indicó que a menudo las actividades son activas y participativas, un 12% de encuestados contestó que a veces las estrategias eran activas y participativas y el 2% contestó que raramente lo eran.

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes están conscientes del tipo de actividades de enseñanza aprendizaje que el docente diseña para sus clases y aunque la mitad del grupo encuesta acuerda en que siempre se utilizan este tipo de actividades, un importante número de alumnos no se benefician de las ventajas que ofrecen este tipo de estrategias tales la posibilidad de interactuar entre compañeros, aprender de manera dinámica y divertida, y el logro de la participación de todos los alumnos en su propio aprendizaje, al decir de López, (2007)

Pregunta No. 8

¿En clases se utiliza la técnica del debate para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	100	14
A MENUDO	225	32
A VECES	230	33
RARAMENTE	105	15
NUNCA	40	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

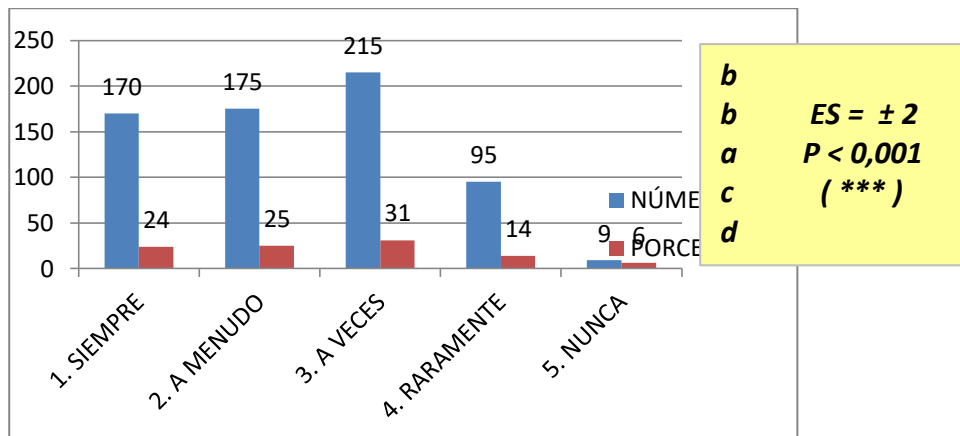
Se cuestionó a los estudiantes sobre si en clase utilizan la técnica del debate para desarrollar procesos de lectura, a lo que el 14% respondió que siempre lo hacía, el 32% indicó que a menudo utilizaban esta técnica, un 33% de los alumnos encuestados respondió que a veces utilizaban la técnica del debate, el 15% manifestó que raramente utilizaban este tipo de estrategias en clases y un 6% de los encuestados estuvo de acuerdo en que nunca habían utilizado el debate en sus clases para desarrollar procesos de lectura.

Estos resultados ciertamente permiten colegir que si bien es cierto un importante número de estudiantes ha utilizado el debate para desarrollar procesos de lectura, un número aún más elevando lo ha hecho raramente o nunca, lo cual les ha exentado de una eficaz manera de convertir la lectura en una actividad dinámica que genere discusiones e inclusive polémica entre quienes participen de la actividad.

Pregunta No. 9

¿Previo al debate el docente realiza alguna actividad de motivación?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	170	24
A MENUDO	175	25
A VECES	215	31
RARAMENTE	95	14
NUNCA	9	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

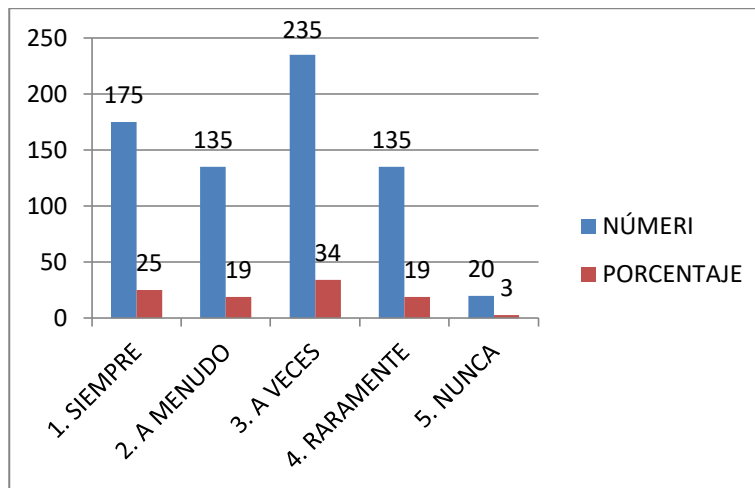
Elaborado por: La autora

Ciertamente que la motivación debe ser parte integrante y obligatoria de todo proceso de interaprendizaje, sin embargo, al preguntar a los alumnos sobre si sus docentes incluían una actividad de motivación previa al debate, el 24% de los estudiantes contestó que siempre lo hacen, el 25% indicó que a menudo las realizan, el 31% afirmó que a veces los docentes realizan actividades de motivación previas al debate, el 14% contestó que raramente y el 6% manifestó que nunca los docentes han realizan actividades de motivación antes de iniciar el debate. A pesar de que la motivación es parte del proceso de aprendizaje, y que de acuerdo a los datos de los docentes están conscientes de su importancia, existe un importante porcentaje de alumnos que aseguran que no siempre se realiza esta actividad previo a los debates, lo cual se contrapone con importantes investigaciones tales como la de Loima y Vibulphol (2015) quienes ante sus resultados, incluso sugiere incluir la motivación como una asignatura de estudio de todos los docentes en formación.

Pregunta No. 10

¿Durante el debate todos los estudiantes participan exponiendo ideas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	175	25
A MENUDO	135	19
A VECES	235	34
RARAMENTE	135	19
NUNCA	20	3
TOTAL	700	100



b
c $ES = \pm 2$
a $P < 0,001$
c $(***)$
d

Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

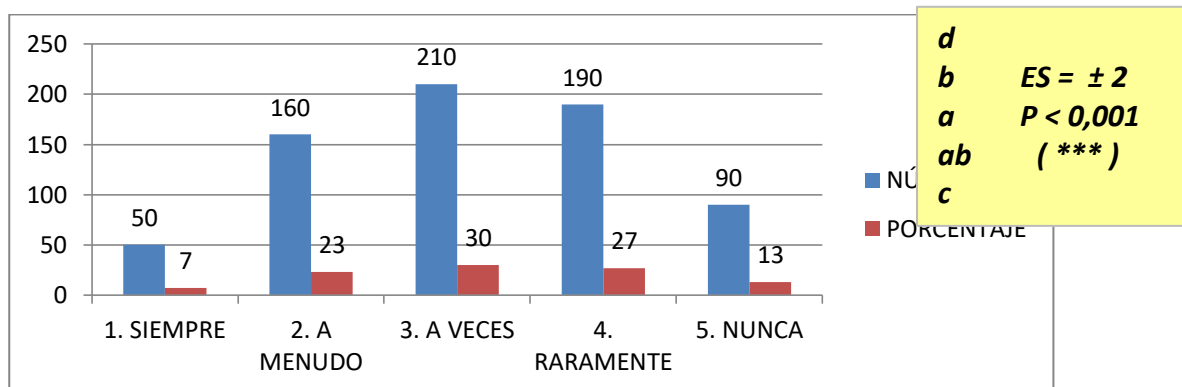
Ante este cuestionamiento, el 25% de los estudiantes encuestados contestaron que siempre participan exponiendo ideas, el 19% indicó a menudo lo hacen, un 34% de los alumnos encuestados afirmó que a veces participan exponiendo ideas, el 19% de los estudiantes indicaron que raramente lo hacen y el 3% de los encuestados afirmó que nunca participan exponiendo ideas durante el debate.

Estos resultados ciertamente se contraponen con las bases de la realización del debate, pues para que éste sea un éxito y cumpla con su objetivo que es lograr la comprensión del texto leído, todos los estudiantes deben participar activamente exponiendo sus ideas en todas las etapas del mismo.

Pregunta No. 11

¿Se utiliza la técnica de los mapas mentales para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	50	7
A MENUDO	160	23
A VECES	210	30
RARAMENTE	190	27
NUNCA	90	13
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

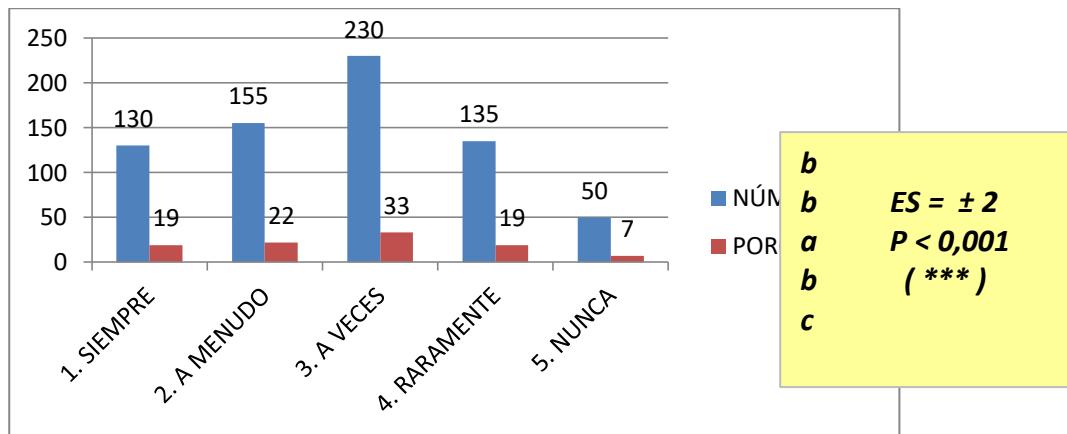
Al preguntar a los alumnos sobre los mapas mentales en clases, el 7% de los encuestados contestó que siempre utilizaban esta técnica en clases, el 23% indicó que a menudo utilizaban los mapas mentales en clases para desarrollar procesos de lectura, el 30% de los alumnos encuestados respondió que a veces utilizaban los mapas mentales, el 27% indicó que raramente los utilizaban y el 13% afirmó que nunca utilizaban mapas mentales para desarrollar procesos de lectura durante las clases de Inglés como idioma extranjero.

Los mapas mentales son considerados muy útiles dentro de los procesos de lectura, inclusive más que la lluvia de ideas según The Blockhead (2014), por lo tanto, es fundamental que los docentes la utilicen a menudo, sin embargo, estos resultados se contraponen con lo expuesto, pues un importante número de estudiantes afirma que rara vez o nunca utilizan mapas mentales para desarrollar procesos de lectur

Pregunta No. 12

¿Usted sabe elaborar mapas mentales?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	130	19
A MENUDO	155	22
A VECES	230	33
RARAMENTE	135	19
NUNCA	50	7
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

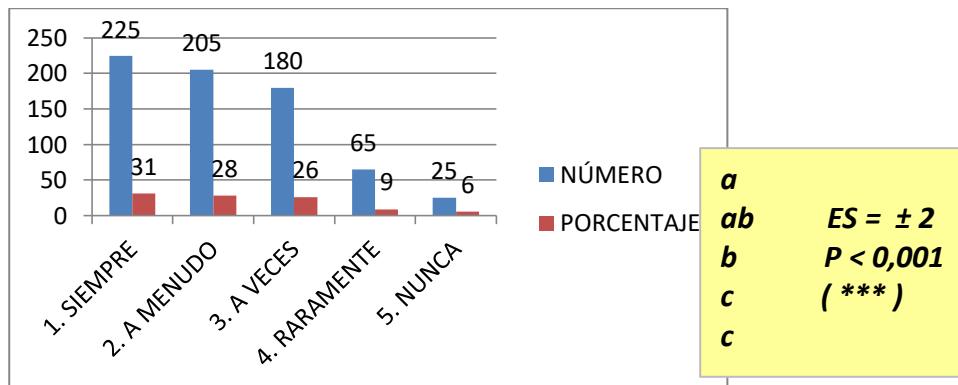
Al preguntar a los alumnos acerca de si saben elaborar mapas mentales, un porcentaje muy bajo de ellos, 19% contestó que siempre lo hacían, el 22% afirmó que a menudo, el 33% de los estudiantes encuestados contestó que a veces habían elaborado mapas mentales, el 19% indicó que raramente lo hacían y un 7% de los alumnos encuestados aseguró que nunca habían aprendido a elaborar mapas mentales.

Estos resultados se sustentan con los recogidos en el cuadro número once, pues si los docentes no utilizan los mapas mentales en clases, difícilmente los alumnos aprenderán a elaborarlos, de hecho es a través de la práctica constante que los estudiantes pueden alcanzar cualquier objetivo de aprendizaje. Los mapas mentales, como cualquier estrategia de aprendizaje deben ser utilizados frecuentemente,, con esto se genera la destreza de su elaboración y con ello su eficacia en cuanto a su uso como herramienta metodológica para la decodificación de textos.

Pregunta No. 13

¿Los mapas mentales ayudan a sintetizar o entender un texto leído?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	225	31
A MENUDO	205	28
A VECES	180	26
RARAMENTE	65	9
NUNCA	25	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

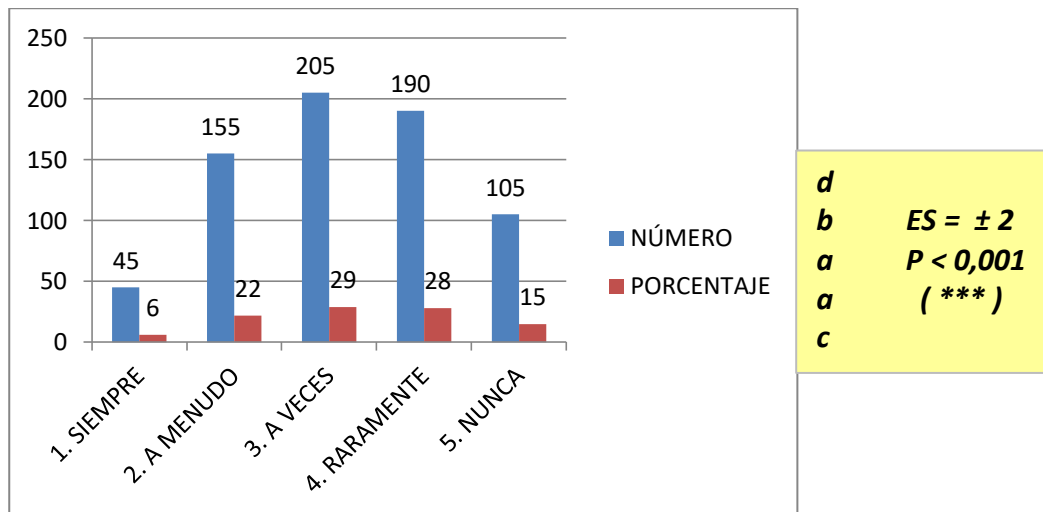
Al preguntar a los alumnos sobre si los mapas mentales les ayudan a sintetizar y entender un texto, el 31% de los encuestados contestó que siempre lo logran, el 28% afirmó que a menudo consiguen sintetizar un texto a través del uso de mapas mentales, el 26% de los alumnos encuestados respondió que a veces decodifican y sintetizan un texto utilizando mapas mentales, el 9% de los encuestados señaló que raramente lo hacen y el 6% afirmó que nunca consiguen decodificar y sintetizar un texto a través de los mapas mentales.

De hecho, investigaciones como la de Anwar, k. (2016) han demostrado que el panel además de incrementar la autoconfianza de los alumnos, permite la identificación y el aprendizaje del contenido esencial de un texto, sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos de esta investigación no están de acuerdo en que con esta técnica se facilita la comprensión de lo leído, lo cual se sustenta con los resultados obtenidos en los cuadros once y doce de este estudio, pues ellos no han sido expuesto a esta estrategia, por lo tanto desconocen de su efectividad.

Pregunta No. 14

¿Se utiliza la técnica de la rejilla para desarrollar procesos de lectura.

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	45	6
A MENUDO	155	22
A VECES	205	29
RARAMENTE	190	28
NUNCA	105	15
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

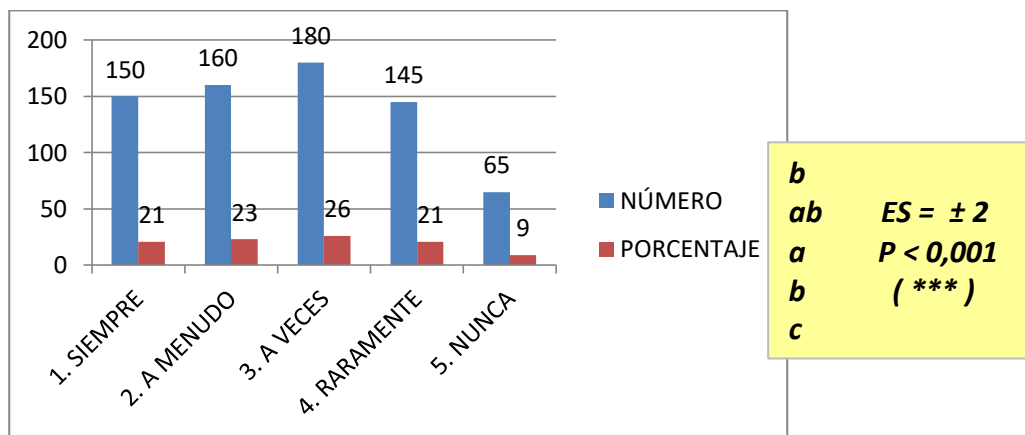
Al cuestionar a los alumnos sobre si en clase han utilizado a técnica de la rejilla para desarrollar procesos de lectura, solo el 6% contestó que siempre lo hacían, el 22% indicó que a menudo, un 29% de los encuestados indicó que a veces utilizaba la rejilla, el 26% de los encuestados afirmó que raramente utilizaban la rejilla y el 15% de los estudiantes aseveró que nunca utilizaban la rejilla para desarrollar procesos de lectura en clases.

A pesar de la importancia que varios autores como Barroso, Barroso y Parra, (2013), Benavides y Sierra (2013) y Cohen (2014) le dan a la estrategia de la rejilla por su utilidad para resumir textos, decodificar información extensa y potenciar la comunicación oral entre los estudiantes, existe un alto porcentaje de alumnos que raramente o nunca la han utilizado en clases.

Pregunta No. 15

¿La técnica de la rejilla permite la interacción de todos los participantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	150	21
A MENUDO	160	23
A VECES	180	26
RARAMENTE	145	21
NUNCA	65	9
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

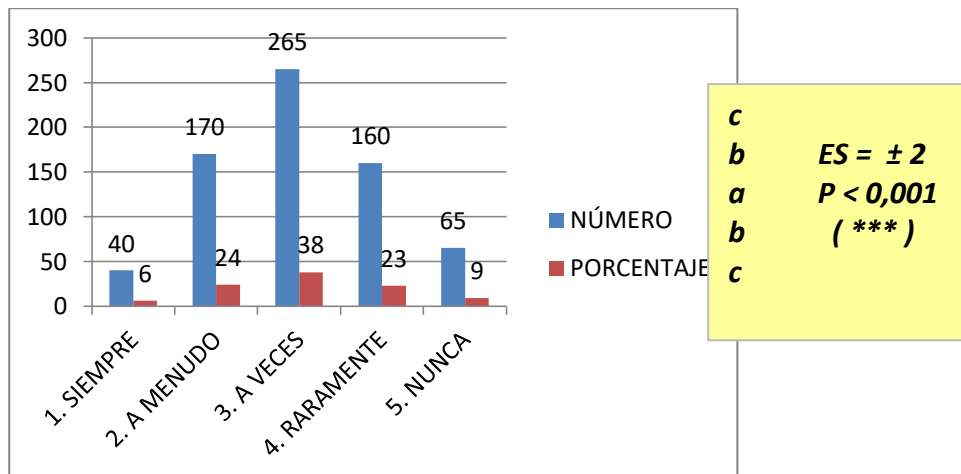
Ante este cuestionamiento, el 21% de los estudiantes contestaron que siempre participaban activamente en la rejilla, pues ésta fomentaba su participación, el 23% de los encuestados señaló que a menudo esta estrategia les permitía participar activamente, el 26% acordó en que a veces la rejilla les permitía su participación, un 21% de los alumnos encuestados manifestó que raramente participaban activamente en la rejilla y el 8% afirmó que la rejilla nunca les permitía su participación activa.

En realidad la estrategia de la rejilla bien planificada es ampliamente participativa, pues todos los estudiantes que participan en el primer momento deben decodificar el texto, entenderlo y tomar notas para luego poder explicarlo a sus compañeros del segundo grupo.; sin embargo, ante estos resultados, se colige que la actividad probablemente no haya sido bien planificada antes de su ejecución en el aula de clases.

Pregunta No. 16

¿Se utiliza la técnica del panel para desarrollar procesos de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	40	6
A MENUDO	170	24
A VECES	265	38
RARAMENTE	160	23
NUNCA	65	9
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

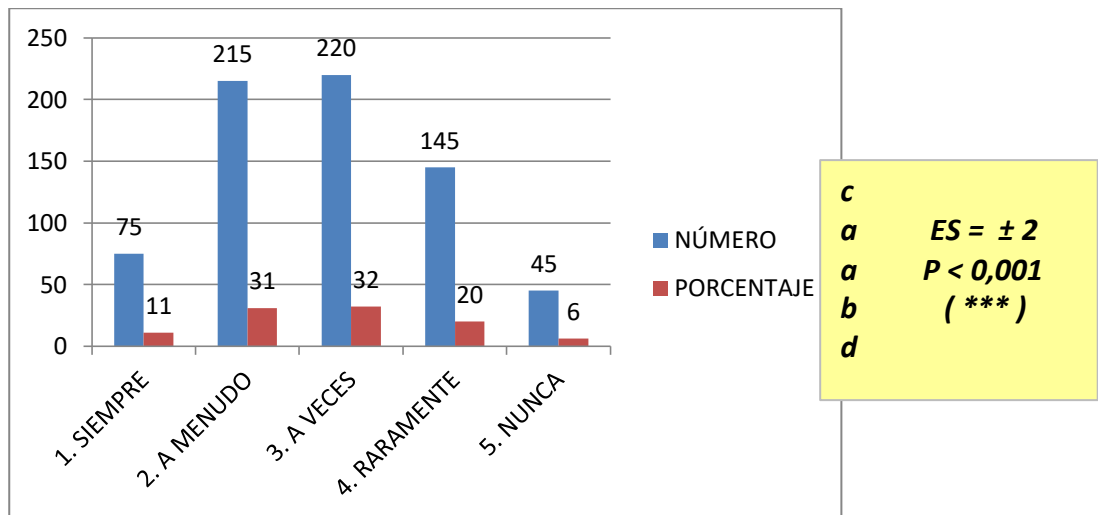
Al cuestionar a los alumnos sobre si se utiliza el panel para desarrollar procesos de lectura, solo el 4% de los encuestados contestaron que siempre lo utilizan, el 24% indicó que a menudo utilizan el panel, un 38% informó que solo a veces utilizan el panel para el desarrollo de procesos de lectura, el 23% de los alumnos indicaron que raramente lo utilizan y el 9% afirmó que nunca utilizan el panel para desarrollar procesos de lectura en el aula de clases.

Con estos resultados se respaldan los encontrados en el gráfico número dieciséis de la encuesta dirigida a los docentes, pues un gran número de estudiantes afirma que raramente o nunca han utilizado el panel para desarrollar procesos de lectura, lo cual, según Gutiérrez (2008) les priva de una importante estrategia que potencializa la lectura a través de la discusión participativa entre los estudiantes.

Pregunta No. 17

¿La técnica del panel favorece la crítica de un texto leído?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	75	11
A MENUDO	215	31
A VECES	220	32
RARAMENTE	145	20
NUNCA	45	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

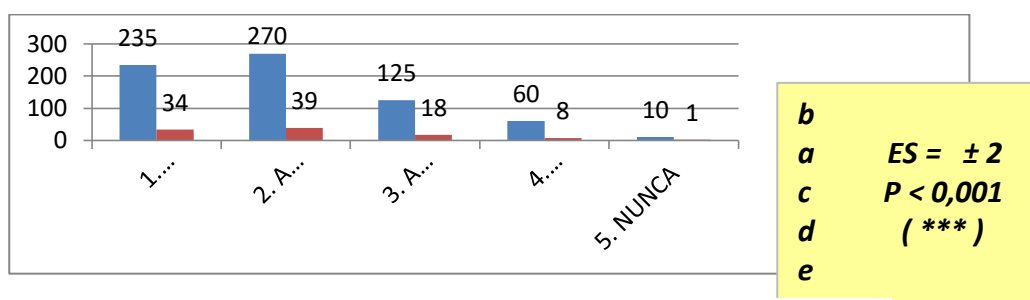
Se preguntó a los estudiantes si con utilización de la estrategia del panel se potencializa la crítica de un texto leído, a lo cual solo 11% de los encuestados contestó que siempre lo hace, el 31% indicó que a menudo el panel favorece la crítica de un texto leído, el 32% contestó que a veces lo logra, un 20% afirmó que raramente y el 8% de los estudiantes encuestados contestaron que el panel nunca favorecían la crítica de un texto.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en el gráfico anterior, pues si raramente o nunca se utiliza la estrategia del panel, ésta no puede facilitar la lectura ni la crítica de un texto, lo cual difiere de teorías de autores como Boyd-Bastone (2013), quien afirma que el panel no solo facilita la comprensión de textos, sino que, fomenta el diálogo y la participación activa de los estudiantes en el análisis de un tema de estudio.

Pregunta No. 18

¿Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Reading?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	235	34
A MENUDO	270	39
A VECES	125	18
RARAMENTE	60	8
NUNCA	10	1
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

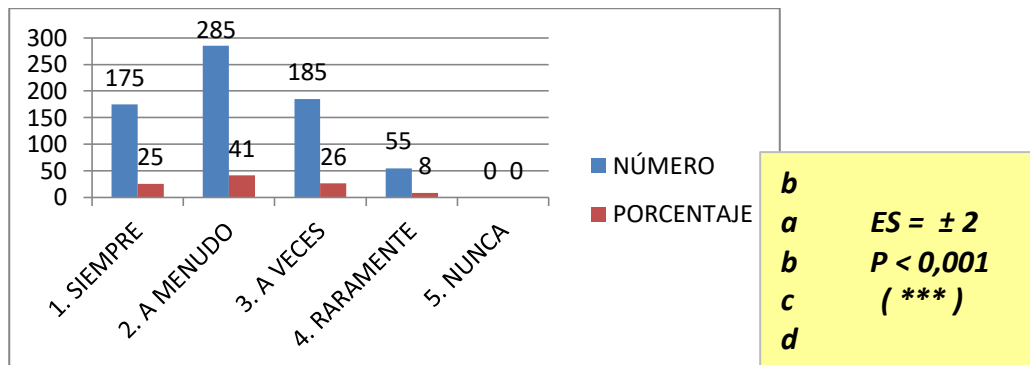
Elaborado por: La autora

Ante la pregunta de si para desarrollar la destreza lectora se utilizan estrategias activas y participativas, el 34% de los alumnos encuestados contestaron que éstas estrategias eran siempre utilizadas, el 39% de los encuestados respondieron que a menudo las utilizaban, el 18% de los alumnos indicaron que solo a veces utilizaban estrategias activas y participativas para desarrollar procesos de lectura, el 8% de los encuestados afirmaron que raramente utilizaban este tipo de estrategias y el 1% aseveró que nunca utilizaban estrategias activas y participativas para el desarrollo de la destreza lectora. Aunque de acuerdo al gráfico número dieciocho de la encuesta realizada a docenes, la mayoría de ellos está de acuerdo en la importancia del uso de estrategias activas y participativas, con estos resultados se colige que un alto número de estudiantes no ha tenido experiencia con ellas, lo cual se contrapone con la dinamica que debe primar en toda clase y que es el fundamento del paradigma crítico propositivo, pues a través de las estrategias activas y participativas los alumnos se vuelven en los gestores de su propio aprendizaje.

Pregunta No. 19

¿Las actividades de Reading son participativas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	175	25
A MENUDO	285	41
A VECES	185	26
RARAMENTE	55	8
NUNCA	0	0
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

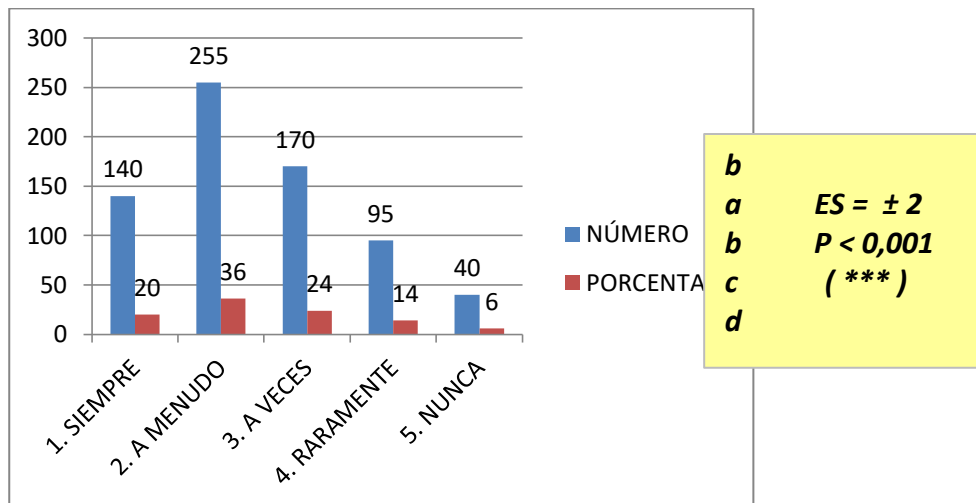
Se cuestionó a los estudiantes sobre si las actividades de lectura eran participativas, a lo que el 25% de los encuestados contestaron que siempre lo eran, el 41% de los alumnos encuestados indicaron que a menudo las actividades de lectura eran participativas, el 26% aseveró que solo a veces estas actividades eran participativas, el 8% de los encuestados acordaron que raramente la lectura era una actividad participativa.

Estos resultados muestran que en la mayoría de los casos la lectura no se desarrolla a través de actividades participativas, lo cual desafía la naturaleza dinámica y participativa de los estudiantes, además, autores como Harmer (2013) y Scrivener (2013) sostienen que el proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como idioma extranjero debe ser dinámico y participativo si se quiere obtener como resultado la comunicación efectiva en este idioma, por lo tanto, todas las destrezas, incluida la lectura deben desarrollarse a través de estrategias que permitan a los estudiantes ser parte de su aprendizaje.

Pregunta No. 20

¿Las actividades de Reading generan discusiones sobre el texto?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	140	20
A MENUDO	255	36
A VECES	170	24
RARAMENTE	95	14
NUNCA	40	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

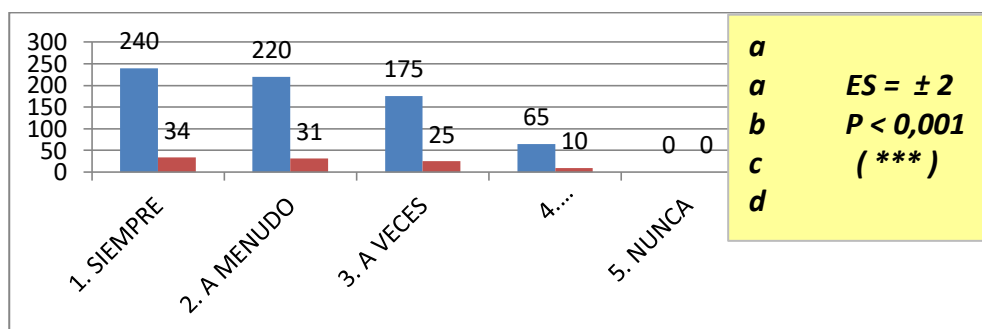
Se preguntó a los estudiantes si las actividades de lectura generaban discusiones sobre el texto leído, a lo que el 20% de alumnos encuestados contestaron que siempre lo hacía, el 36% indicó que a menudo, el 24% afirmó que solo a veces las actividades de lectura generaban discusiones en clases, el 14% informaron que raramente y el 6% acordaron que las actividades de lectura nunca generaban discusiones en clases.

Estos resultados contradicen los estudios de (Díaz & Laguado (2013), Harmer, (2013) y Scrivener (2013), quienes aseveran que la lectura además de ser una fuente de información, de adquisición de vocabulario y modelos de escritura, debe ser también una herramienta que potencialice la discusión y el análisis grupal de temas de estudio o de interés general.

Pregunta No. 21

¿ Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza el writing?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	240	34
A MENUDO	220	31
A VECES	175	25
RARAMENTE	65	10
NUNCA	0	0
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

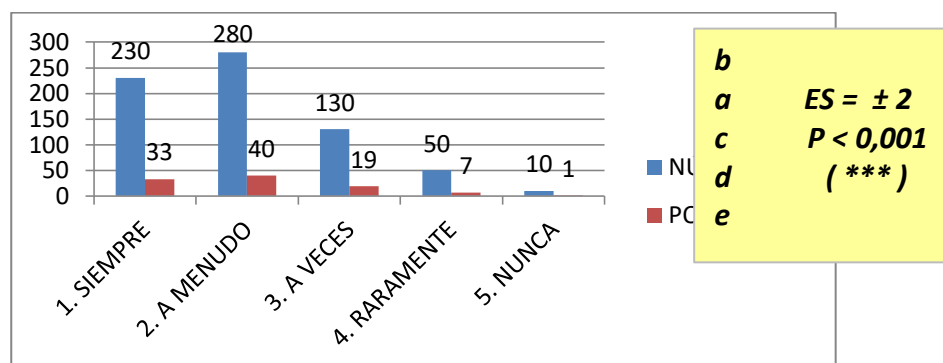
Se preguntó a los alumnos si las estrategias activas y participativas eran utilizada para desarrollar la destreza de comunicación escrita, a lo que el 34% de estudiantes encuestados respondió que siempre se utilizaban ese tipo de estrategias para desarrollar la comunicación escrita, el 31% indicó que a menudo se utilizaban, el 25% respondió que a veces las utilizaban, y un 10% de los encuestados aseveró que raramente se utilizaban estrategias activas y participativas para desarrollar la destreza de comunicación escrita en clases.

Con estos resultados se colige que un elevado número de estudiantes ha desarrollado la destreza de comunicación escrita a través de estrategias activas y participativas, sin embargo hay un alto porcentaje que afirma que raramente las han utilizado. Ciertamente que este tipo de actividades deben ser utilizadas para desarrollar todas las destrezas comunicativas del idioma, pues no solo optimizan la consecución de los resultados de aprendizaje, sino que, según Torres, (2010), genera autoconfianza, capacidad de trabajar en equipo, respeto por las opiniones de los demás y la capacidad de tomar decisiones

Pregunta No. 22

¿Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Speaking?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	230	33
A MENUDO	280	40
A VECES	130	19
RARAMENTE	50	7
NUNCA	10	1
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

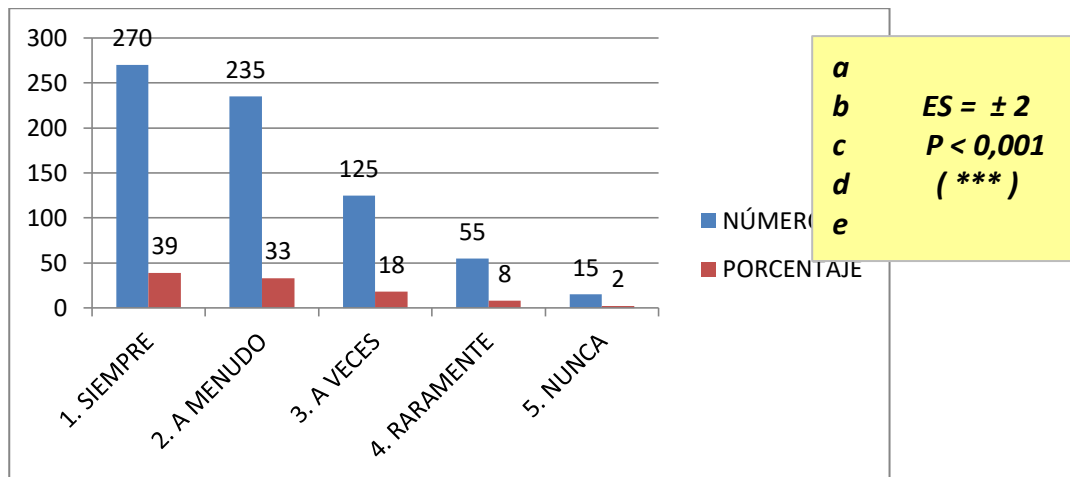
Elaborado por: La autora

En este cuestionamiento, el 33% de los estudiantes encuestados estuvieron de acuerdo en que siempre se utilizan estrategias activas y participativas para desarrollar la destreza de comunicación oral, el 40% indicó que a menudo se utilizan estas estrategias para desarrollar el “speking”, un 19% de estudiantes encuestados indicaron que a veces se utilizan estas estrategias, el 7% contestó que raramente las utilizaban y el 1% de los encuestados aseguraron que nunca utilizan estrategias activas y participativas para desarrollar la comunicación oral. Estos resultados indican que la mayoría de alumnos han desarrollado la destreza de comunicación oral a través de estrategias activas y participativas, sin embargo, un pequeño porcentaje de ellos raramente o nunca las han utilizado; lo cual indica la necesidad de homogeneidad en cuando al uso de estrategias que potencien la comunicación oral, pues ésta es una de las más difíciles de adquirir por los alumnos, pues requiere autoconfianza para expresarse, la cual se fomenta con el uso de estrategias activas y participativas.

Pregunta No. 23

¿Las actividades de Speaking son participativas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	270	39
A MENUDO	235	33
A VECES	125	18
RARAMENTE	55	8
NUNCA	15	2
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

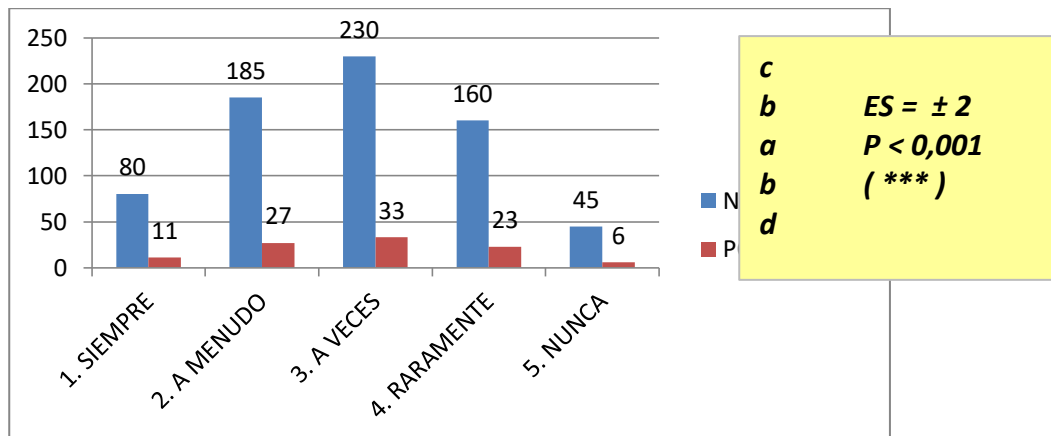
Al cuestionar a los estudiantes sobre si las actividades de comunicación oral son participativas, el 39% de los encuestados afirmó que siempre lo eran, un 33% indicaron que a menudo, el 18% de estudiantes encuestados aseveraron que a veces estas actividades eran participativas, el 6% contestaron que raramente y el 2% de los alumnos encuestados afirmaron que nunca las actividades de comunicación oral son participativas.

De hecho, toda actividad de comunicación oral por su naturaleza es participativa, a no ser que se trate de repeticiones de vocabulario o frases guiadas, en cuyo caso, de acuerdo a Harmer (2013) no son consideradas de comunicación sino de estudio. Por lo tanto, estos resultados evidencian la necesidad de que todos los estudiantes puedan realizar actividades de comunicación oral lo cual optimizará su aprendizaje de Inglés como idioma extranjero.

Pregunta No. 24

¿Realiza ejercicios de lectura rápida en las clases de Inglés?

OPCIONES	f.	%
SIEMPRE	80	11
A MENUDO	185	27
A VECES	230	33
RARAMENTE	160	23
NUNCA	45	6
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

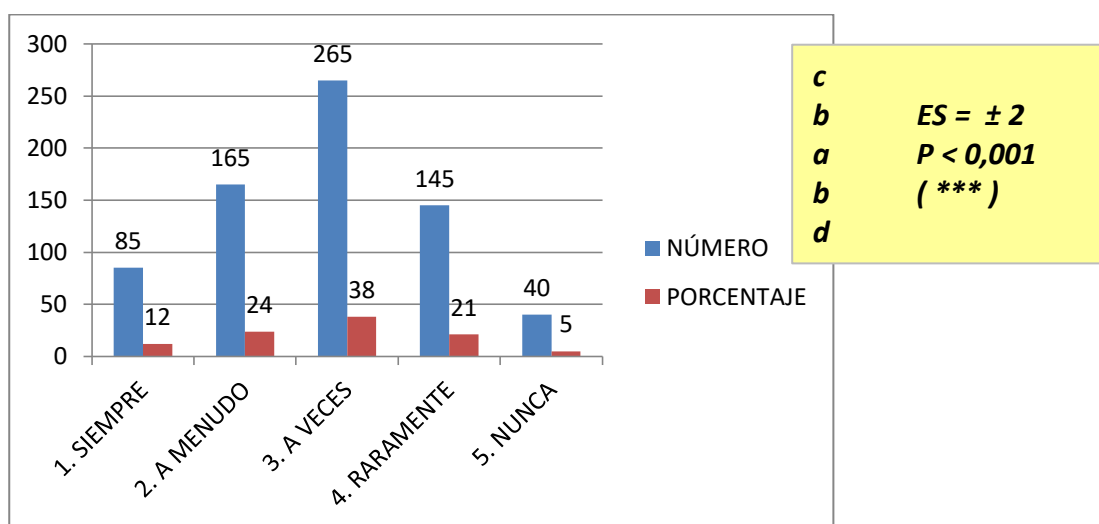
Se cuestionó a los alumnos sobre si realizaban ejercicios de lectura rápida en clases a lo que el 11% de los encuestados respondieron que siempre lo hacían, el 27% de los alumnos indicó que a menudo lo hacía, el 33% aseguro que a veces realizaban este tipo de ejercicios de lectura, el 23% de los encuestados señaló que raramente y el 6% indico que nunc realizaban ejercicios de lectura rápida.

De acuerdo a autores como Harmer y Scrivener (2013), la destreza de lectura en Inglés se desarrolla a través de un proceso que incluye iniciar con una lectura rápida del texto, continuar con otra lectura para extraer la idea principal del texto y concluir con una lectura exhaustiva que permita comprender toda la información relevante del texto. No utilizar uno de las destrezas podría provocar que el contenido no sea entendido con claridad. Los resultados obtenidos demuestran que un alto porcentaje de alumnos no inicia el proceso, con lo cual se compromete la comprensión total del texto leído.

Pregunta No. 25

¿Es capaz de descubrir la idea principal de un texto a través de una lectura rápida?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	85	12
A MENUDO	165	24
A VECES	265	38
RARAMENTE	145	21
NUNCA	40	5
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

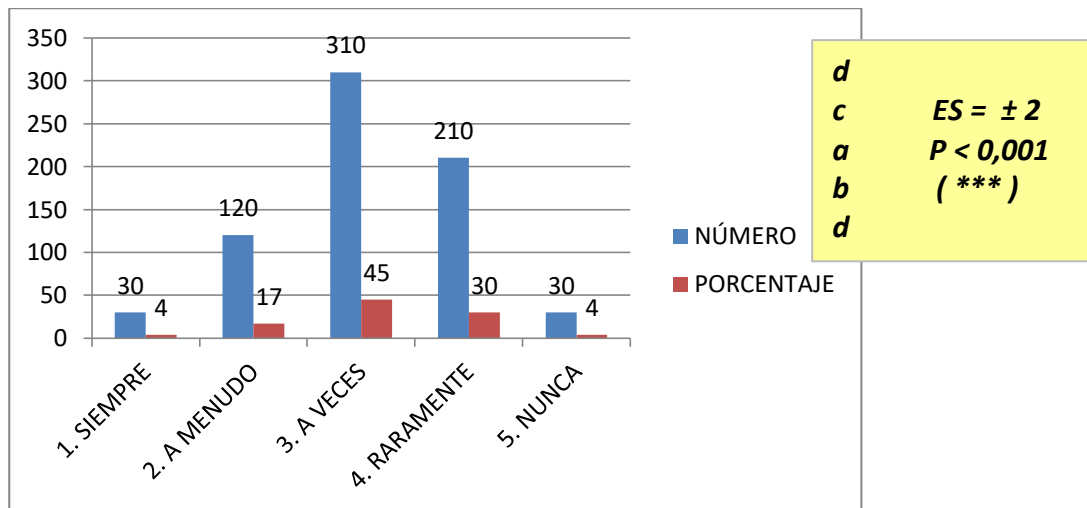
n este cuestionamiento, solo el 12% de los estudiantes contestó que siempre puede extraer la idea principal de un texto, el 24% indicó que a menudo es capaz de extraer la idea principal de un texto leído, el 38% respondió que solo a veces lo puede hacer, el 21% manifestó que raramente puede y el 5% indicó que nunca puede extraer la idea principal de un texto leído.

Estos resultados se sustentan con los obtenidos en el gráfico número veinticuatro, pues si los estudiantes no realizan el proceso y practican las tres destrezas de la lectura difícilmente podrán adquirir la habilidad de obtener la idea principal al leer un texto,

Pregunta No. 26

¿Realiza ejercicios de lectura exhaustiva en la clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	30	4
A MENUDO	120	17
A VECES	310	45
RARAMENTE	210	30
NUNCA	30	4
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

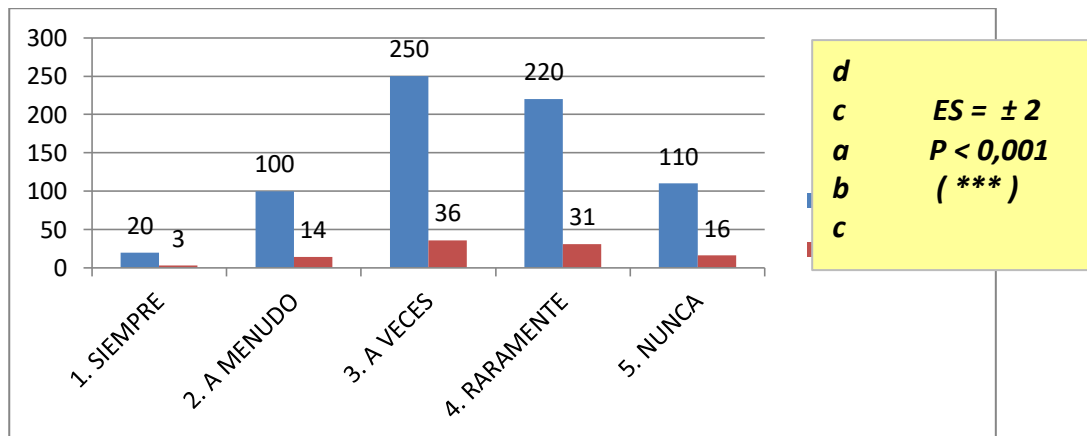
Al cuestionar a los alumnos sobre si realizan ejercicios de lectura exhaustiva en clases, un bajo porcentaje de estudiantes correspondiente al 4% manifestaron que siempre lo hacen, el 17% de los alumnos indicaron que a menudo, el 45% contestó que a veces realizan este tipo de ejercicios de lectura y el 4% de los encuestados manifestaron que nunca realizan ejercicios de lectura exhaustiva en clases.

Estos resultados se justifican ampliamente con los obtenidos en los gráficos veinticuatro y veinticinco, y con el gráfico número veintiséis de la encuesta realizada a los docentes, sin embargo se contraponen con la teoría Urquhart. & Weir (2013), que sostienen que para alcanzar óptimos resultados en la lectura de una segunda lengua, se debe realizar un proceso que termina con la lectura exhaustiva, mediante la cual se puede lograr la comprensión del texto leído

Pregunta No. 27

¿Practica la lectura exhaustiva fuera del aula de clases?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	20	3
A MENUDO	100	14
A VECES	250	36
RARAMENTE	220	31
NUNCA	110	16
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

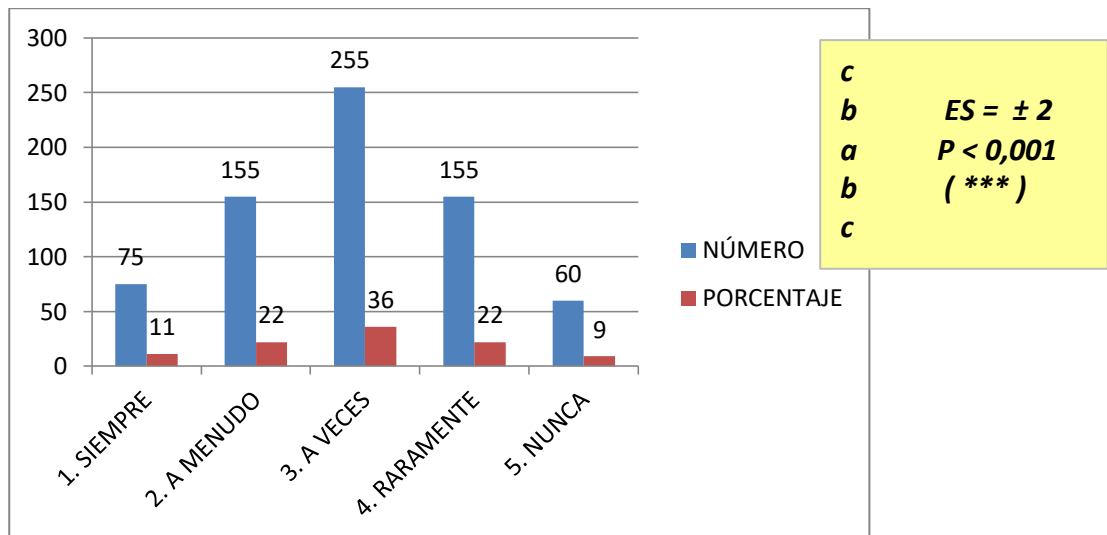
Ante este cuestionamiento, un porcentaje muy bajo de estudiantes, correspondiente al 3% indicaron que siempre realizan ejercicios de lectura exhaustiva fuera del aula de clases, el 14% de los alumnos manifestaron que a menudo realizan lectura exhaustiva fuera del aula de clases, el 36% indicó que a veces realizan este tipo de ejercicios fuera del aula, el 31% contestó que raramente lo hace y el 16% de los alumnos encuestados afirmó que nunca realizan ejercicios de lectura exhaustiva fuera del aula de clases.

Ciertamente que estos resultados son alarmantes, dado que para alcanzar la destreza de leer los alumnos deben practicar dentro y fuera de la clase, por otro lado, el Reglamento de Régimen Académico de las universidades establece que los alumnos deben realizar actividades académicas fuera del aula como parte de su acreditación, sin embargo, estos resultados demuestran que la lectura no es tomada en cuenta como una actividad a desarrollar extra clases.

Pregunta No. 28

¿Realiza ejercicios de lectura comprensiva en las clases?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	75	11
A MENUDO	155	22
A VECES	255	36
RARAMENTE	155	22
NUNCA	60	9
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

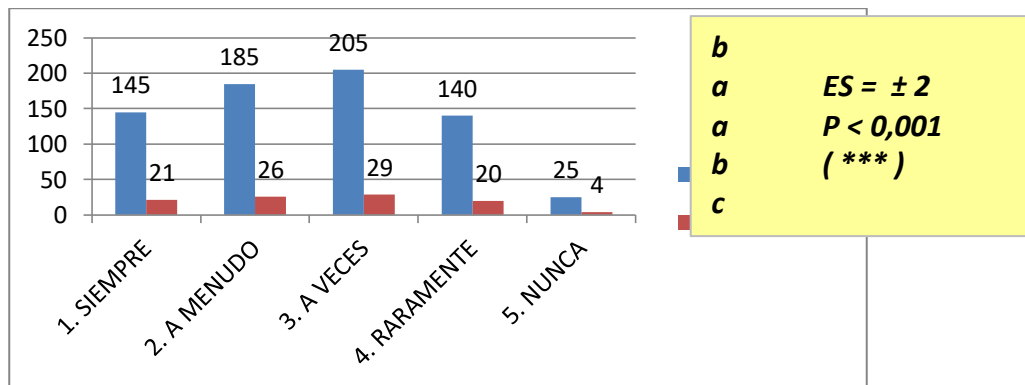
En cuanto a la pregunta de si realizaban ejercicios de lectura comprensiva en clases, el 11% de los alumnos encuestados contestaron que siempre lo hacán, el 22% indicaron que a menudo, el 36% manifestaron que a veces realizaban este tipo de ejercicios e lectura, el 22% indicó que raramente y el 9% de los estudiantes encuestados afirmaron que nunca realizaban ejercicios de lectura comprensiva en clases.

Ciertamente que estos resultados se contraponen con la necesidad de todo aprendiz de Ingles de leer, pues la lectura es una de las destrezas comunicativas de este idioma y como tal debe ser desarrollada dentro del proceso de aprendizaje de este idioma, además, según Harmer (2013) provee de modelos sintácticos para la comunicación escrita en Inglés y de vocabulario para optimizar la comunicación oral en este idioma

Pregunta No. 29

¿Los ejercicios de lectura comprensiva fomentan la discusión en clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	145	21
A MENUDO	185	26
A VECES	205	29
RARAMENTE	140	20
NUNCA	25	4
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

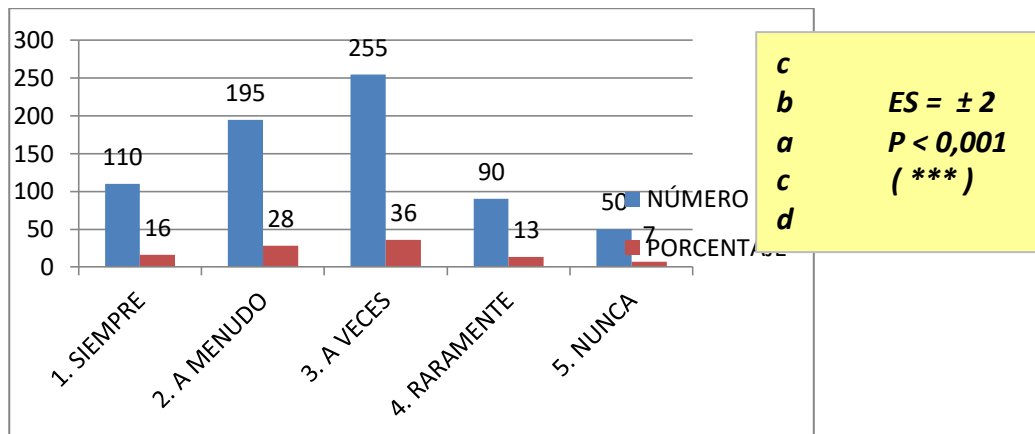
Al cuestionar a los estudiantes sobre si los ejercicios de lectura comprensiva fomentaban la discusión en clases, el 21% de los encuestados contestaron que siempre lo hacía, el 26% respondió que a menudo estos ejercicios fomentaban la discusión en clases, el 29% indicó que a veces, un 20% de alumnos encuestados acordaron en que raramente lo hacían y el 4% manifestó que los ejercicios de lectura comprensiva nunca fomentaban la discusión en clases.

De acuerdo al gráfico anterior, un gran porcentaje de alumnos admite que no se realizan ejercicios de lectura comprensiva en clases, por lo tanto los resultados de este gráfico solo apoyan al anterior. La discusión debería ser la parte final de un proceso de lectura para que éste tenga mayor valor dentro del proceso aprendizaje. De hecho, autores como Benavides y Sierra (2013) sostienen que parte del proceso de leer es generar nuevos conocimientos que deben ser relevantes para el grupo y que los motiven de tal forma, que luego puedan debatir sobre los mismos

Pregunta No. 30

¿Realiza actividades de pre lectura durante las actividades de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	110	16
A MENUDO	195	28
A VECES	255	36
RARAMENTE	90	13
NUNCA	50	7
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

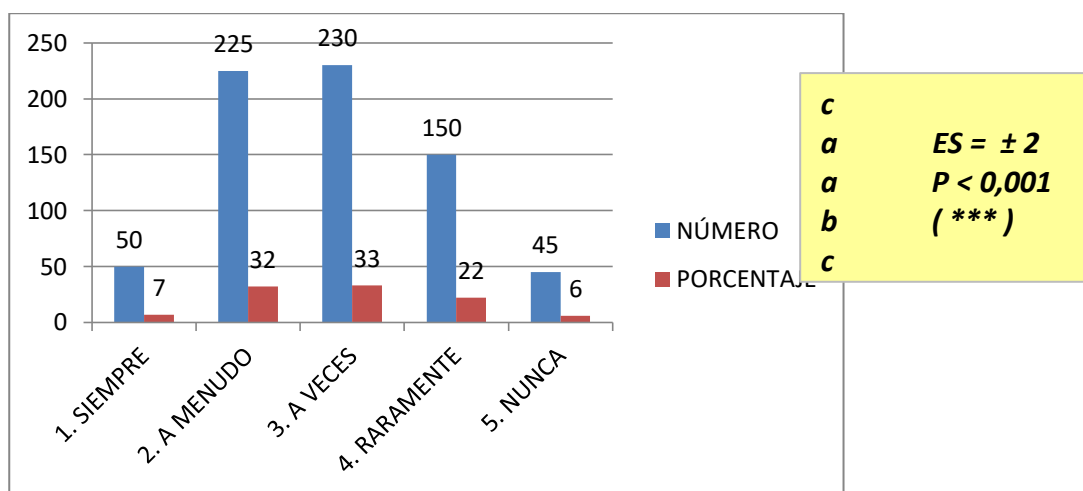
Al preguntar a los alumnos si realizan actividades de pre lectura en clases, el 16% contestaron que siempre las realizaban, el 28% indicaron que a menudo, el 36% afirmaron que a veces hacían actividades de pre lectura, el 13% indicó que raramente lo hacía y el 7% acordó en que nunca realizaban actividades de pre lectura.

El proceso de la lectura debe iniciar con actividades de pre lectura, las cuales podrían ser la motivación de los estudiante a leer el texto, ya que según Díaz y Laguado (2013) “the motivaton was esential since it helped to change the studnets’ esperception toward Reading in English.” Es decir, que en su investigación, la motivación fue esencial pues ayudó a los estudiantes a cambiar su antigua percepción acerca de la lectura en Inglés. Además, estas actividades dan a los alumnos una idea del texto que van a leer e incluso puede generar un momento de discusión en que los estudiantes comenten lo que creen que encontraran al leer.

Pregunta No. 31

¿Las actividades de pre lectura generan discusión y debate?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	50	7
A MENUDO	225	32
A VECES	230	33
RARAMENTE	150	22
NUNCA	45	6
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

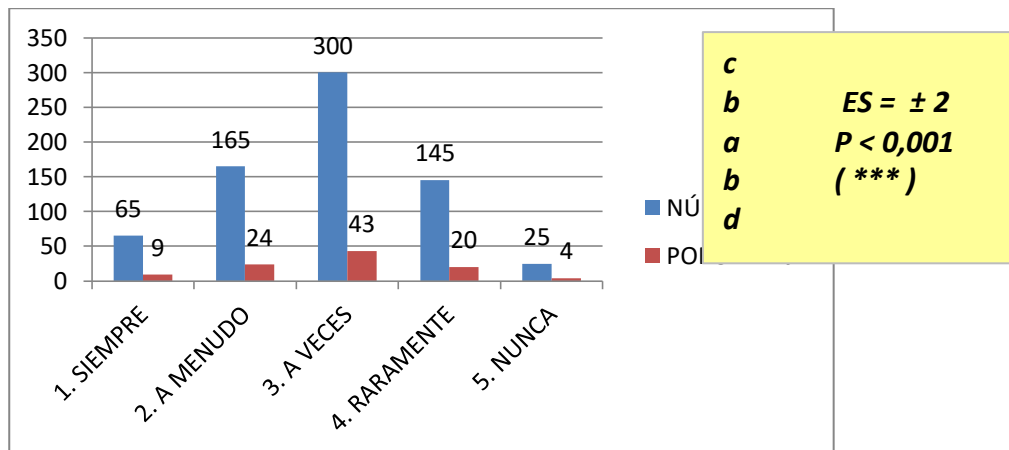
Al preguntar a los estudiantes si las actividades de pre lectura generaban discusiones en clases, el 7% de los encuestados contestaron que siempre lo hacían, el 32% manifestó que a menudo, el 33% de los alumnos encuestados afirmó que a veces estas actividades generaban discusión en clases, el 22% indicaron que raramente y el 6% de los estudiantes encuestados afirmaron que las actividades de pre lectura nunca generan discusión en clases.

Harmer, Scrivener,, Urquhart y Weir aportan importantes datos acerca de que las actividades de pre lectura deben ser motivantes para los alumnos de tal manera que se genere discusión, sin embargo estos resultados se contraponen con lo expuesto por estos autores, aunque apoyan los obtenidos en el gráfico número treinta y uno, pues si no se realizan actividades de pre lectura, de ninguna manera se puede generar debates sobre el tema leído.

Pregunta No. 32

¿Participa activamente durante las lecturas?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	65	9
A MENUDO	165	24
A VECES	300	43
RARAMENTE	145	20
NUNCA	25	4
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

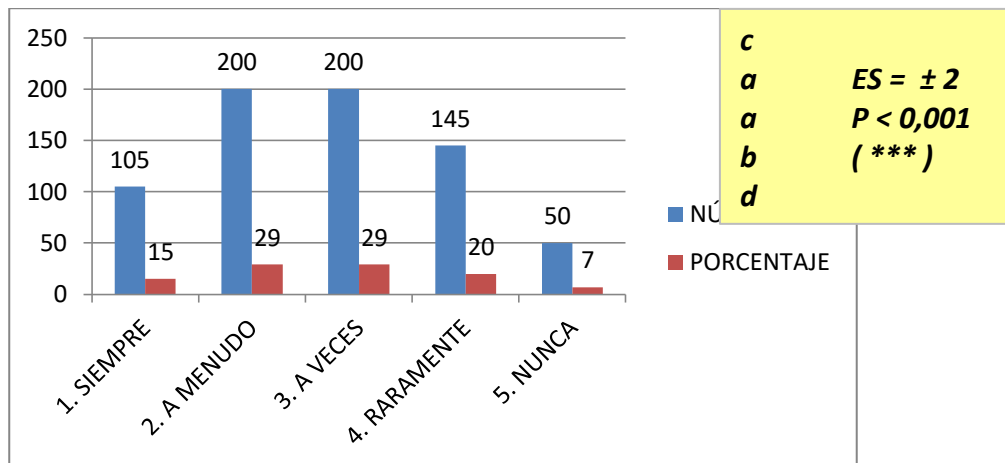
En este cuestionamiento, solo el 9% de los estudiantes encuestados contestaron que siempre participan activamente en las actividades de lectura, el 24% informó que a menudo participa, el 43% de los encuestados afirmó que a veces participa activamente de la lectura, un 20% de los alumnos encuestados manifestaron que raramente y el 4% informó que nunca participaban activamente en las actividades de lectura.

La comprensión lectora se logra a través de la participación activa de los estudiantes. De hecho, el uso de estrategias activas y participativas facilita que todos los estudiantes participen activamente en el proceso de proceso de lectura. Los resultados obtenidos en este gráfico demuestran la falta de participación de los estudiantes en las actividades de lectura y por ende ponen de manifiesto la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza para esta destreza comunicativa.

Pregunta No. 33

¿Le gustan las actividades de lectura?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	105	15
A MENUDO	200	29
A VECES	200	29
RARAMENTE	145	20
NUNCA	50	7
TOTAL	41	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

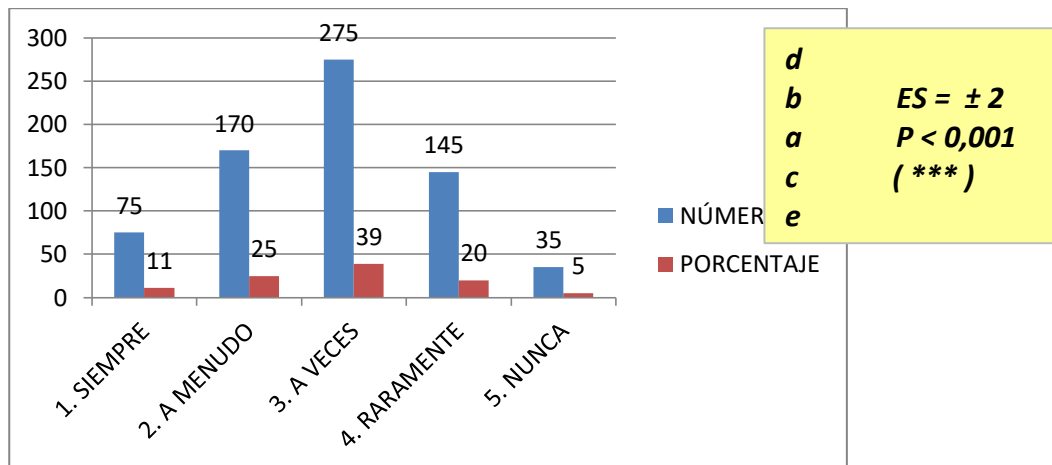
Se preguntó a los alumnos si les gustaban las actividades de lectura, a lo que solo el 15% de los encuestado respondió afirmativamente, es decir, que siempre les gustaban las actividades de lectura, el 29% respondió que a menudo les gustaban estas actividades, otro 29% informo que a veces les gustaban las actividades de lectura, el 20% afirmó que raramente y por último el 7% indicó que nunca les gustan las actividades de lectura.

Ciertamente estos resultados, aunque preocupantes por la falta de gusto por la lectura que reflejan, no se apartan de la realidad actual en las aulas de clases, pues aún en español, a la mayoría de los alumnos no les gusta la lectura; sin embargo, este se debe a que los docentes suelen presentar la lectura como una actividad pasiva, lo cual se contrapone con la naturaleza dinámica de los estudiantes de este siglo, es por tanto una necesidad del docente planificar actividades de lectura dinámicas para que esta actividad sea del agrado de los alumnos.

Pregunta No. 34

¿Las actividades de pos lectura generan debates en la clase?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	75	11
A MENUDO	170	25
A VECES	275	39
RARAMENTE	145	20
NUNCA	35	5
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

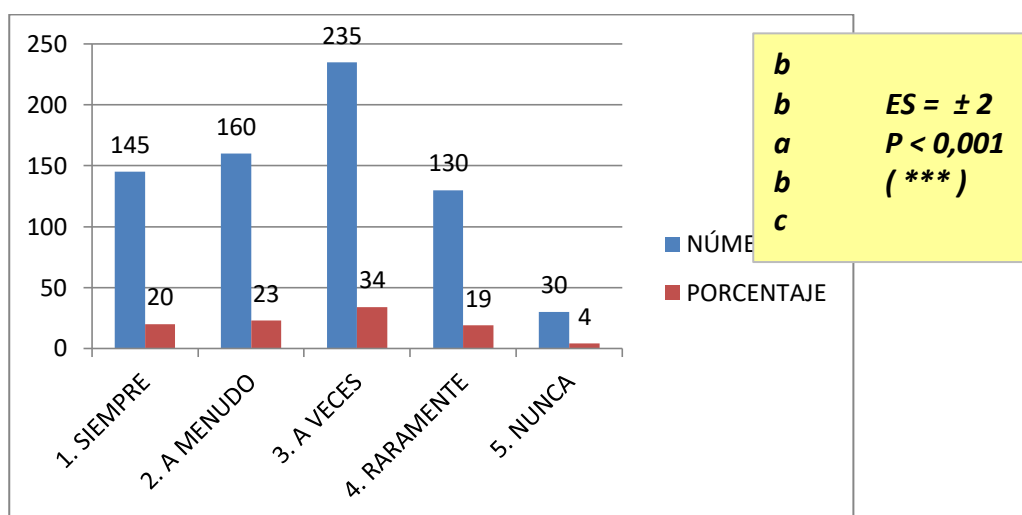
Al preguntar a los estudiantes sobre si las actividades de pro lectura generaban debates en clases, solo el 11% de los alumnos encuestados contestaron que siempre lo hacían, el 25% respondieron que a menudo, el 39% indicó que a veces, un 20% afirmó que raramente lo hacían y el 5% de los estudiantes encuestados acordaron en que nunca las actividades de pos lectura generaban debates en clases.

El debate no es otra cosa que una forma de discusión, y de acuerdo a autores como Durán, Harmer y Scrivner, todo proceso de lectura debe terminar con una actividad en la cual los estudiantes expongan el resumen o el análisis del texto leído, por lo tanto, estos resultados se contraponen con lo anteriormente expuesto, pues un alto porcentaje de los alumnos encuestados raramente o nunca han participado de actividades de discusión después de leer un texto

Pregunta No. 35

¿Las actividades de pos lectura permiten la participación de todos los estudiantes?

OPCIONES	f	%
SIEMPRE	145	20
A MENUDO	160	23
A VECES	235	34
RARAMENTE	130	19
NUNCA	30	4
TOTAL	700	100



Fuente: Estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM

Elaborado por: La autora

Se preguntó a los alumnos si las actividades de pos lectura permiten la participación de todos los estudiantes, a lo que el 20% de los encuestados contestaron que siempre lo hacían, el 23% respondió que a menudo, el 34% de los alumnos mencionó que a veces estas actividades permitían la participación de los alumnos, un 19% indicó que raramente y el 4% de los alumnos encuestados afirmaron que nunca las actividades de pos lectura permitían la participación de todos los estudiantes.

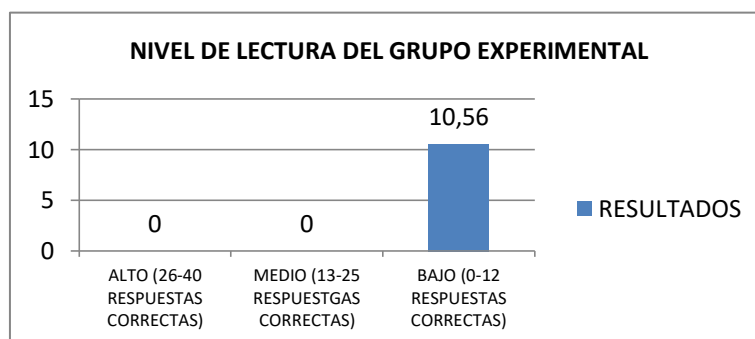
Estos resultados sustentan los obtenidos en el gráfico número treinta y cuatro, pues al no existir mayormente actividades de pos lectura, se coarta la participación de los estudiantes. Este tipo de actividades requiera de cierta planificación y su éxito depende de la comprensión del texto leído que se haya logrado.

RESULTADOS DEL PRE TEST DEL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL

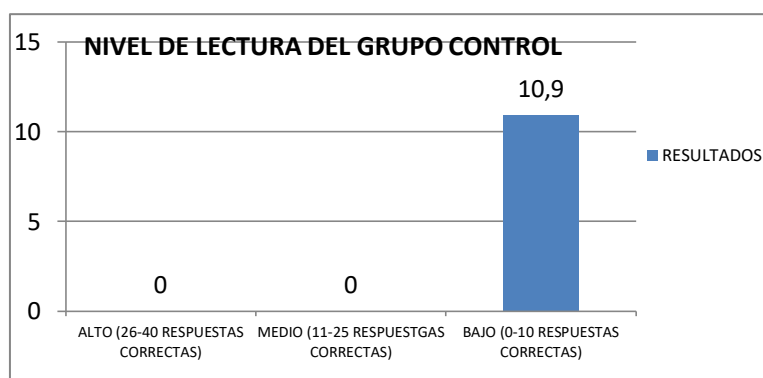
Los estudiantes del paralelo “V” y el paralelo “W” fueron expuestos a la prueba de lectura o pre-test al inicio del semestre académico, con lo cual se inició el experimento de la presente investigación, la cual consta de seis preguntas de inferencia de mensaje de anuncios, cinco preguntas sobre inferencia de crítica de textos, películas y lugares, cinco preguntas sobre inferir la idea principal de folletos y veinticuatro preguntas sobre inferir la idea principal de artículos cortos.

Una vez tomada la prueba, se obtuvieron los siguientes resultados

NIVEL DE LECTURA GRUPO EXPERIMENTAL	
ALTO (26-40 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
MEDIO (13-25 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
BAJO (0-12 RESPUESTAS CORRECTAS)	10,56

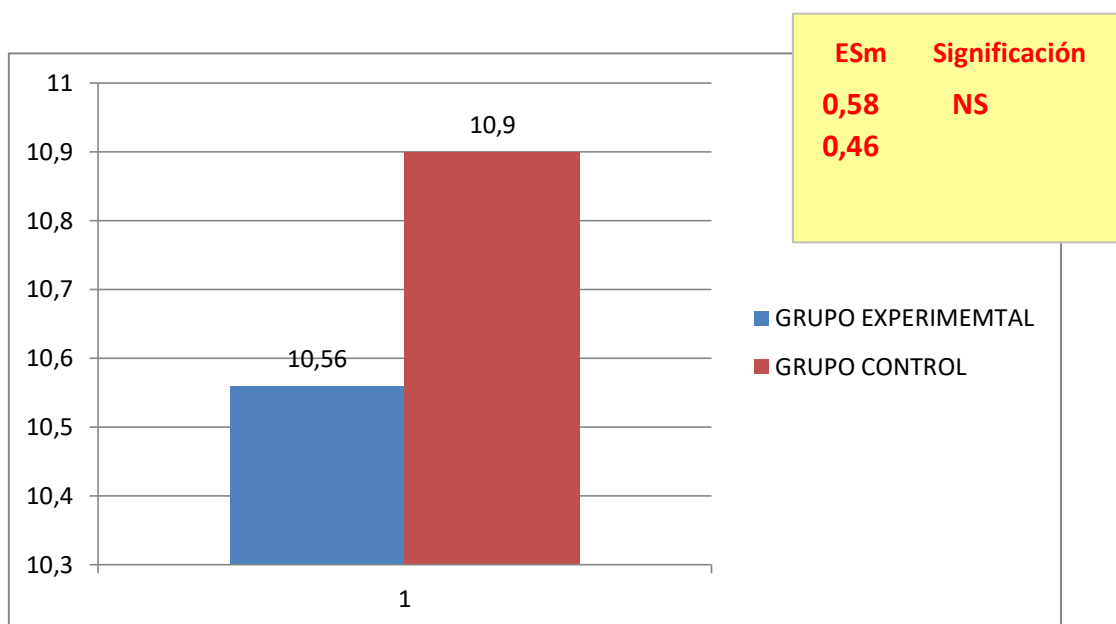


NIVEL DEL GRUPO CONTROL	
ALTO (26-40 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
MEDIO (13-25 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
BAJO (0-12 RESPUESTAS CORRECTAS)	10,9



:

PROMEDIOS DEL PRE-TEST	
GRUPO EXPERIMENTAL	10,56
GRUPO CONTROL	10,9



TIPO DE PREGUNTAS	GRUPO EXPERIMENTAL		RESULTADOS	GRUPO CONTROL		RESULTADOS
	PREGUNTAS	No. DE EST. QUE ACERTARON LA RESPUESTA		PREGUNTAS	No. DE EST. QUE ACERTARON LA RESPUESTA	
Leer e inferir el mensaje de anuncios	1	10	46	1	9	54
	2	9		2	12	
	3	0		3	2	
	4	16		4	22	
	5	7		5	4	
	6	4		6	5	
Leer e inferir información de críticas de textos, películas y lugares	7	14	47	7	12	60
	8	4		8	7	
	9	10		9	16	
	10	15		10	17	
	11	4		11	8	
Leer e inferir la idea principal de folleto	12	7	30	12	11	47
	13	3		13	4	
	14	3		14	9	
	15	12		15	19	
	16	5		16	4	
Leer e inferir la idea principal de artículos cortos de revistas	17	16	188	17	15	196
	18	14		18	12	
	19	10		19	10	
	20	8		20	4	
	21	8		21	8	
	22	3		22	6	
	23	9		23	11	
	24	10		24	14	
	25	11		25	5	
	26	7		26	7	
	27	1		27	2	
	28	6		28	13	
	29	2		29	6	
	30	2		30	9	
	31	9		31	10	
	32	9		32	8	
	33	4		33	6	
	34	5		34	12	
	35	7		35	11	
	36	8		36	4	
	37	10		37	6	
	38	7		38	2	
	39	15		39	9	
	40	7		40	6	

De acuerdo con estos resultados el grupo experimental tiene un promedio de lectura de 10,56/40, mientras que el grupo control tiene un promedio de 10,9/40. Sin embargo, no se observó diferencia significativa mediante la prueba de chi-cuadrado realizada, lo cual indica que al momento de someter al grupo experimental al uso de las estrategias activas y participativas: debate, rejilla, mapa mental y panel, ambos grupos se encontraban en un nivel de lectura similar, el cual es ciertamente bajo teniendo en cuenta que son estudiantes de tercer nivel de Inglés. Al analizar los resultados de manera fragmentada, examinando el porcentaje de aciertos de cada uno de los grupos de preguntas por separado, se obtienen los siguientes resultados

PRETEST

Inferencia de mensajes de anuncio

Control	54	54	$ES = 2$
Experimental	46	46	NS

Inferencia de crítica de textos, películas y lugares

Control	60	56	$ES = 2$
Experimental	47	44	NS

Inferencia de la idea principal de folletos

Control	47	61 ^a	$ES = 2$
Experimental	30	39 ^b	$P < 0,05$

Inferencia de la idea principal de artículos cortos

Control	196	51	$ES = 2$
Experimental	188	49	NS

Los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos, y de acuerdo al tipo de preguntas, los mismos no varían significativamente del resultado general, pues en el primer campo, el cual se refiere a la inferencia de anuncios, el grupo control tiene 54 aciertos mientras que el grupo experimental tiene 56, sin diferencia significativa, mediante la prueba de chi-cuadrado.

En cuanto al segundo campo de preguntas, las referentes a la inferencia de críticas de textos, películas y lugares, el grupo control obtuvo un total de 56 aciertos y el experimental 54, valor que no difiere significancia de acuerdo a la prueba de chi-cuadrado.

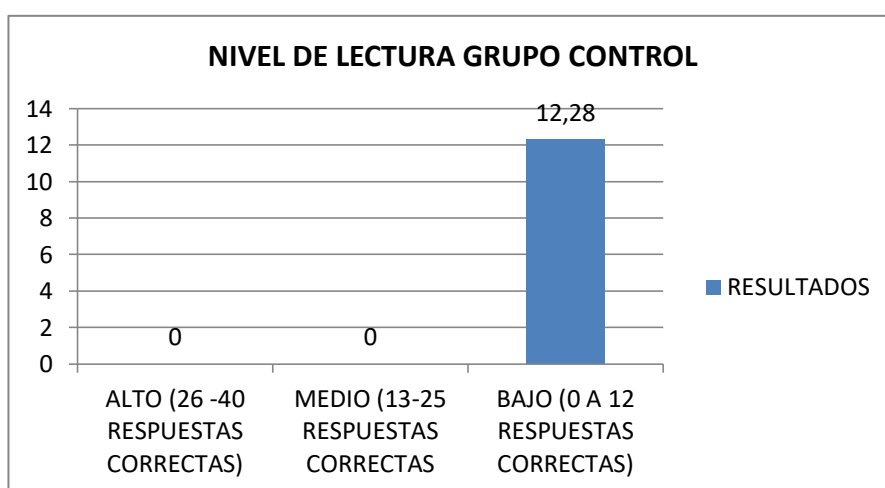
En el tercer campo de preguntas, las relacionadas a la inferencia de la idea principal de folletos, el grupo control obtuvo 61 aciertos contra 39 del grupo experimental, lo cual tiene una diferencia significativa a $p < 0,05$

En el cuarto campo de preguntas, las referentes a la inferencia de la idea principal de artículos cortos de revistas, los resultados del grupo control fueron de 196 aciertos contra 188 del grupo experimental, lo que indica que esa diferencia no es significativa.

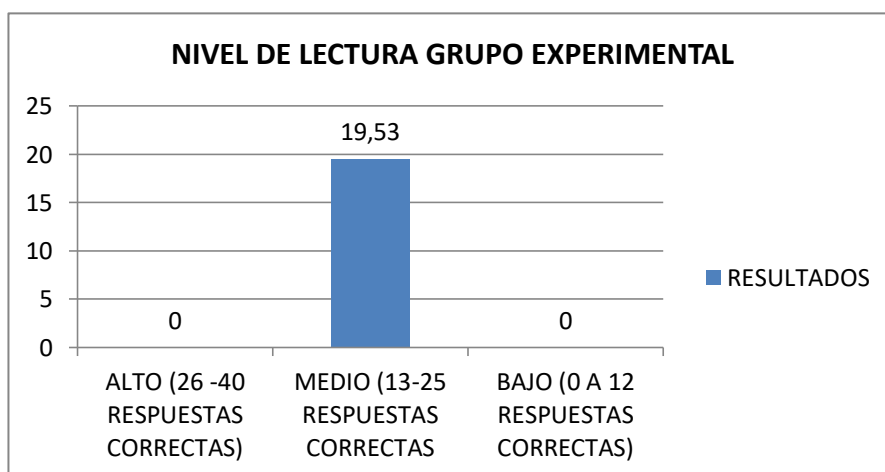
RESULTADOS DEL POS TEST DEL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL

Una vez expuestos los alumnos del grupo experimental a las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, el panel y los mapas mentales, se aplicó una segunda prueba de lectura o post test, la cual arrojó los siguientes resultados

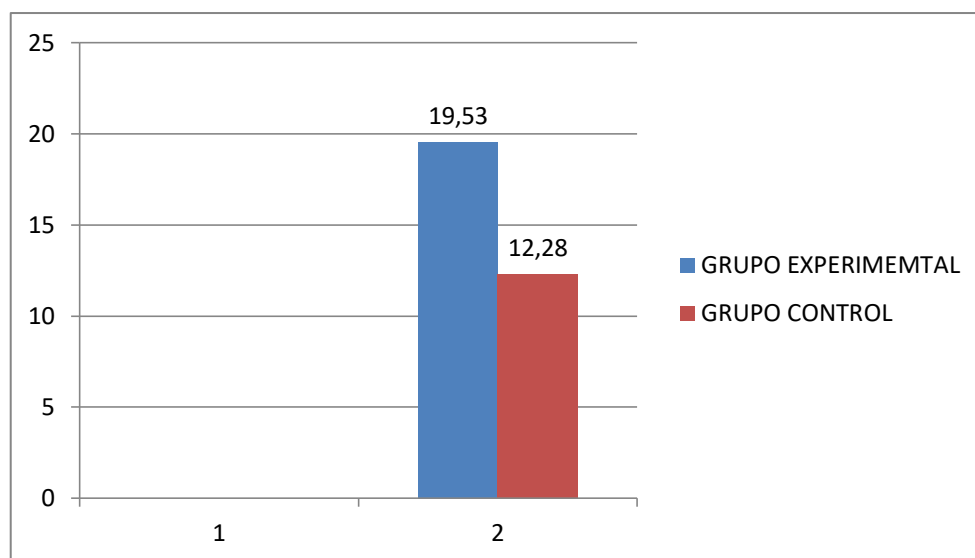
NIVEL DE LECTURA GRUPO CONTROL	
ALTO (26 -40 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
MEDIO (13-25 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
BAJO (0 A 12 RESPUESTAS CORRECTAS)	12,28



NIVEL DE LECTURA GRUPO EXPERIMENTAL	
ALTO (26 -40 RESPUESTAS CORRECTAS)	0
MEDIO (13-25 RESPUESTAS CORRECTAS)	19,53
BAJO (0 A 12 RESPUESTAS CORRECTAS)	0



	PROMEDIOS
GRUPO EXPERIMENTAL	19,53
GRUPO CONTROL	12,28



TIPO DE PREGUNTAS	GRUPO EXPERIMENTAL		RESULTADOS	GRUPO CONTROL		RESULTADOS
	PREGUNTAS	No. DE EST. QUE ACERTARON LA RESPUESTA		PREGUNTAS	No. DE EST. QUE ACERTARON LA RESPUESTA	
Leer e inferir el mensaje de anuncios	1	20	112	1	16	79
	2	20		2	17	
	3	18		3	12	
	4	21		4	12	
	5	15		5	12	
	6	18		6	10	
Leer e inferir información de críticas de textos, películas y lugares	7	20	75	7	22	69
	8	15		8	9	
	9	15		9	11	
	10	14		10	17	
	11	11		11	10	
Leer e inferir la idea principal de folleto	12	13	65	12	10	48
	13	13		13	11	
	14	15		14	6	
	15	13		15	14	
	16	11		16	7	
Leer e inferir la idea principal de artículos cortos de revistas	17	25	357	17	11	192
	18	19		18	18	
	19	14		19	9	
	20	19		20	6	
	21	22		21	11	
	22	17		22	8	
	23	18		23	10	
	24	19		24	11	
	25	18		25	5	
	26	12		26	7	
	27	11		27	5	
	28	14		28	18	
	29	13		29	8	
	30	13		30	8	
	31	13		31	6	
	32	14		32	9	
	33	13		33	7	
	34	14		34	4	
	35	12		35	7	
	36	12		36	2	
	37	13		37	8	
	38	13		38	7	
	39	13		39	3	
	40	6		40	4	

Los resultados muestran que en el post test el grupo control obtuvo un promedio de 12,28/40 mientras que el grupo experimental obtuvo un promedio de 19,53/40, los cuales demuestran que el uso de estrategias activas participativas inciden positivamente en la adquisición de la destreza lectora.

El análisis de la prueba de acuerdo a cuatro diferentes áreas de lectura mostraron los siguientes resultados

PRET –POST

Inferir mensajes de anuncios

Control 79

41^b

ES = 2

Experimenta 112

59^a

P < 0,01

Leer e inferir información de críticas de textos, películas y lugares

Control 69

48

ES = 2

Experimental 75

52

NS

Inferir la idea principal de un folleto

Control 48

42

ES = 2

58

NS

Experimenta 65

Leer e inferir la idea principal de artículos cortos de revistas

Control 192

35^a

ES = 2

Experimental 357

65^b

P < 0,001

Los estudiantes del grupo control obtuvieron 79 aciertos en la primera área de lectura referente a la inferencia de mensajes de anuncios contra 120 aciertos del grupo experimental. Estos resultados difieren significativamente por la prueba de chi-cuadrado a $p < 0,01$, lo cual denota una clara superioridad de los alumnos del grupo experimental en esta área de lectura.

En la segunda área de lectura específica que se refiere a la capacidad de inferir información de críticas de textos, películas y lugares, el grupo control obtuvo 69 aciertos mientras que el grupo experimental obtuvo 75 aciertos, resultados que no difieren significativamente

En el tercer grupo de preguntas, las cuales se refieren a inferir la idea principal de folletos, el grupo control obtuvo 48 aciertos mientras que el experimental obtuvo 65 aciertos. Estos resultados no difieren significativamente de acuerdo a la prueba de chi-cuadrado.

Los resultados en el cuarto grupo de preguntas, referidas a inferir la idea principal de artículos cortos de revistas muestran que el grupo control tiene 192 aciertos mientras que el grupo experimental consiguió 357 aciertos. Estos resultados tienen una diferencia significativa a $p < 0,001$ de acuerdo a la prueba de chi-cuadrado.

2. Proceso de prueba de hipótesis

De acuerdo a las características de la hipótesis y los objetivos este trabajo es del tipo de investigación aplicada de verificación de hipótesis. Está ubicada en la familia de diseños experimentales concretamente a los diseños cuasi-experimentales.

Para la contrastación de las hipótesis se aplicó el estadístico T de Student

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{S}{\sqrt{n}}}$$

Donde

\bar{x} = es la media

μ = Valor a analizar

S = Desviación estándar

n = Tamaño de la muestra

Para la prueba estadística

Elección del nivel de significancia $\alpha = 0,05$; $0,01$; y $0,001$

Hipótesis estadística:

H_0 = P valor menor a α se prueba hipótesis nula

H_1 = P valor mayor a α se prueba hipótesis alterna

Tablas del pre test y post test

PRETEST

Inferencia de mensajes de anuncio

Control	54	54	ES = 2
Experimental	46	46	NS

Inferencia de crítica de textos, películas y lugares

Control	60	56	ES = 2
Experimental	47	44	NS

Inferencia de la idea principal de folletos

Control	47	61 ^a	ES = 2
Experimental	30	39 ^b	P <

Inferencia de la idea principal de artículos cortos

Control	196	51	ES = 2
Experimental	188	49	NS

PRET –POST

Inferir mensajes de anuncios

Control	79	41 ^b	ES = 2
Experimenta	112	59 ^a	P < 0,01

Leer e inferir información de críticas de textos, películas y lugares

Control	69	48	ES = 2
Experimental	75	52	NS

Inferir la idea principal de un folleto

Control	48	42	ES = 2
Experimenta	65	58	NS

Leer e inferir la idea principal de artículos cortos de revistas

Control	192	35 ^a	ES = 2
Experimental	357	65 ^b	P < 0,001

1. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos del presente estudio demuestran que efectivamente el uso de estrategias activas y participativas incide significativamente en la adquisición de la destreza lectora, pues a partir de las calificaciones que obtuvieron en el post test los estudiantes participantes del experimento que fueron expuestos al debate, la rejilla, los mapas mentales y el panel, se puede notar un notable incremento en sus calificaciones, lo que demuestra que a la fecha de esta prueba poseían mayor destreza lectora en las diferentes áreas de lectura que fueron evaluadas, las mismas que fueron determinadas de acuerdo al Marco Común Europeo.

Aunque el uso de estrategias activas y participativas ha estado enfocado mayoritariamente hacia las actividades de producción oral y escrita, los resultados de esta investigación demuestran que la lectura puede también beneficiarse de estas estrategias, es más, de acuerdo con Blanco, R. (2010) su uso favorece incluso la motivación de los estudiantes hacia la lectura, y aquí cabe recordar que la misma ha dejado de ser una actividad que guste a los estudiantes, ni aún en su idioma nativo, cuanto más en una lengua extranjera, es por eso que autores como Harmer, Scrivener y Swam priorizan optimizar la motivación cuando se va a iniciar procesos de lectura, y desarrollar estos procesos mediante actividades variadas, que permitan la interacción de los estudiantes entre si, de modo que la lectura pase de ser una actividad pasiva a una íntegramente activa y participativa.

De acuerdo a los estándares internacionales de lectura en Inglés como lengua extranjera establecidos por el Marco Común Europeo, los estudiantes en el tercer nivel deberían tener la capacidad de leer correcta e independientemente un grupo de textos que varían en su complejidad, y obtener información y detalles de fuentes de diferente tamaño y tipo; además, la misma fuente indica que estos estudiantes deberían pertenecer al nivel intermedio de lectura, sin embargo, el resultado global del pretest concluyó que ninguno de los grupos pertenecían a la franja intermedia de lectura. . Estos resultados demuestran que antes de intervenir en el grupo experimental no había diferencia significativa en los niveles de lectura entre ambos grupos, pues los estudiantes de ambas secciones mostraron promedios similares en la prueba que se les aplicó.

Por el contrario, los resultados del post test demostraron una clara optimización de la lectura comprensiva en el grupo experimental en los cuatro tipos de lectura evaluados en la prueba, lo cual demuestra lo expuesto por reconocidos maestros de inglés y escritores como Harmer, Scrivener, Swam, Dias y Laguado, que la lectura puede ser potencializada mediante el uso de estrategias activas y participativas acordes con el espíritu de los aprendices del siglo XXI.

Claramente se puede establecer que la aplicación de las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, los mapas mentales y el panel inciden significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora, y que esta destreza se ha desarrollado más significativamente en dos áreas específicas de la lectura: la inferencia de mensajes de anuncios y de la idea principal de artículos cortos de revistas. De hecho, autores como Barroso, Barroso y Parra; Benavides y Sierra; Deladrière, J. Frédéri, B. Mongin, P. y Rebaud, D y otros acuerdan que el uso de estrategias activas y participativas optimizan el aprendizaje colaborativo y la adquisición de la destreza lectora en una segunda lengua, logrando con ello que los estudiantes participen y sean capaces de expresar sus ideas con base en un texto leído.

CONCLUSIONES

- Las estrategias activas y participativas del debate, la rejilla, los mapas mentales y el panel, permiten la interacción de los estudiantes en parejas o grupos pequeños, lo que genera ambientes de aprendizaje interactivo donde los alumnos pueden exponer sus ideas a partir de la lectura, inferencia, síntesis y crítica de un texto. Estas estrategias se utilizan en el marco de un plan de clases que incluya actividades de motivación de manera que los educandos se sientan ávidos de iniciar con el proceso de lectura, el cual inicia con una lectura rápida, continúa con el desciframiento de la idea principal del texto, una lectura exhaustiva que permita visualizar los detalles más relevantes del texto leído y culmina con ejercicios de lectura comprensiva que generen discusión sobre el tema leído en la clase, por lo tanto, y de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que estas estrategias inciden positivamente en la comprensión lectora en Inglés de los estudiantes, pues a través de todo el proceso permite que los estudiantes logren entender de manera general el tema leído.
- Los docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí utilizan estrategias activas y participativas en el aula de clases para desarrollar las destrezas comunicativas del idioma Inglés, tal como lo indica el gráfico número siete de las encuestas en las que participaron, donde el 67% de los profesores encuestados afirmaron que siempre usan este tipo de estrategias en sus clases. Sin embargo y pese a que concuerdan en la utilidad de la rejilla, los mapas mentales, el panel y el debate, menos del 50% de los encuestados las utilizan para desarrollar procesos de lectura.
- Los estudiantes del grupo control y el grupo experimental del Instituto de Lenguas iniciaron con un nivel similar de lectura, el cual, estaba por debajo de los estándares propuestos por el Marco Común Europeo para los alumnos del tercer nivel de Inglés como idioma extranjero. De hecho, llegar a los estándares de lectura en Inglés, establecidos internacionalmente es ciertamente muy demandante, sobre todo en un país como el nuestro en que aún no existe la cultura de aprender idiomas. Ambos grupos participantes de esta investigación, el control y

el experimental, obtuvieron menos de trece sobre cuarenta puntos en la prueba de lectura, lo cual, les ubica en un nivel bajo de lectura en Inglés. Es decir, que aún no tienen la capacidad de entender textos cortos ni de inferir la idea principal de textos más extensos.

- Los resultados del pos-test, muestran una significativa diferencia entre el nivel de lectura del grupo control y el grupo experimental, lo cual permite determinar que el uso de estrategias activas y participativas incide favorable y significativamente en el desarrollo de la destreza lectora en Inglés de los estudiantes. Estos resultados demostraron que el promedio en lectura comprensiva en inglés del grupo experimental tuvo un aumento de 8,97 puntos con relación a la prueba que se les tomó al inicio del cuasi-experimento, mientras que la diferencia entre la prueba de entrada y salida del grupo no intervenido fue apenas de 1,38 puntos. Los resultados demuestran que estas estrategias fueron efectivas en todas las áreas de lectura, sin embargo su impacto fue mayor en dos áreas específicas: la lectura e inferencia de mensajes de anuncios y la lectura e inferencia de la idea principal en artículos cortos de revistas.

RECOMENDACIONES

- La comprensión lectora es una de las destrezas comunicativas del idioma Inglés que debe ser desarrollada en clases, y los docentes deberían incluir en sus planificaciones micro curriculares estrategias que propendan al perfeccionamiento de la misma, no olvidando que estas estrategias deben ser activas y participativas para que vayan a la par del tipo de estudiantes que actualmente convergen en las aulas de clases. El panel, la rejilla, el debate y los mapas mentales son estrategias que generan participación, discusión, análisis y trabajo grupal, por lo tanto, sería recomendable que fueran utilizadas en la clases del idioma Inglés para desarrollar procesos de lectura óptimos que generen discusión por parte de los estudiantes, contribuyendo con ello a alcanzar los objetivos comunicacionales del enfoque comunicativo aplicado.
- Si bien es cierto los docentes de inglés utilizan estrategias activas y participativas durante las clases, no lo hacen para desarrollar la comprensión lectora, relegando esta parte importante de las destrezas comunicativas, por lo tanto, y de acuerdo a los resultados de esta investigación, es recomendable utilizar este tipo de estrategias para desarrollar la comprensión lectora y con ello mejorar el nivel de lectura de los estudiantes del Instituto de Lenguas de la UTM.
- El nivel de comprensión lectora de los estudiantes debe ser optimizado, de manera que los alumnos puedan acceder a información publicada en el idioma Inglés, para ello los docentes del Instituto de Lenguas deberían incluir en sus planificaciones micro-curriculares destrezas activas y participativas tales como la rejilla, el panel, los mapas mentales y el debate.
- Los docentes del Instituto de Lenguas de la UTM deberían utilizar las estrategias del debate, la rejilla, el panel y los mapas mentales para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, pues de acuerdo a los resultados de esta investigación estas estrategias metodológicas permiten el perfeccionamiento de la comprensión lectora a través de la participación activa de los alumnos en la actividad, lo cual facilita la interacción entre ellos mismos y con el docente. Utilizar las

estrategias activas y participativas de la rejilla, el debate, el panel y los mapas mentales al menos una hora durante cada clase de inglés, de manera que en las dos horas que dura la clase, se puedan desarrollar todas las destrezas comunicativas del idioma Inglés.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes impresas

- Barrientos, E. (2013). Investigación Educativa. Edición Barrientos, Elsa. Lima, Perú
- Buelh, D. (2013). Classroom management and interactive learning. International reading association ed.
- Cambridge English. ESOL Skills for Life. Entry 1, 2 and 3. (2016). A división of Cambridge Assessment.
- Harmer, J. (2013). *How to teach English*. Pearson educated limited. England.
- Mejía, E. (2012). *Operacionalización de Variables Educativas*. Edición Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Facultad de Educación. Lima Perú
- Morales, S. & Ferreira, A. (II semestre 2018). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera: estudio empírico. Revista de Lingüística teórica y aplicada. Concepción, Chile. 46 (2) pp 95-118.
- Moreno, J. Joseph, P. & Huéscar, E. (2013). *Como aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación Física*. E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación 2013, nº 1, pp. 30-39
- Ñaupas, H, Mejía, E, Noboa, E. & Villagómez, A. (2013). Metodología de la investigación Científica y Elaboración de Tesis. Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
- Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English. (2010). Oxford University Press. United Kingdom.
- Sprat, M. Pulverness, A. & Williams, M. (2008). *The Teaching Knowledge Test Course*. Ed. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Viñas, G. (Mayo de 2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior* No. 02.

2. Fuentes digitales

- Alberro, M. Pérez, L. Ferrer, M. Lara, M. Barrios, M. & Millan, M. (2016). Determinación del nivel de preparación metodológica del profesor para desarrollar tareas docentes integradoras en Morfofisiología. EDUMECENTRO Revista de Educación Médica de Centro. 8 (1). Recuperado de http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/715/html_94
- Anwar, K. (Marzo 22 de 2016). *Panel Discussion and the Development of Students' Self-confidence*. Revista English Language Teaching. 9 (4). 224-229. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095514.pdf>
- Barroso, A. Barroso, R. & Parra, G. (2013). Las dinámicas grupales y el proceso de aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/17489>
- Benavides, D. & Sierra, G. (Mayo de 2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana Sobre Transversalidad y Cambio en Educación*. ISSN: 1696-4713. Recuperado de www.rinace.net/reice/
- Benegas, D. y Verstraete, G. (2013). *Planificar una clase con sentido común*. Editorial Bunken. Buenos Aires. Argentina, Recuperado de https://books.google.com.ec/books/about/Planificar_una_clase_con_sentido_com%C3%BAn.html?id=3JlhI9FEc5MC&redir_esc=y
- Blanco, R. (2010). La lectura un compromiso democrático. En Basanta Reyes, A. (ed). *La Lectura*. (pp 13). Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8400090977>
- Boyd-Bastone, (2013). *Helping English Language Learners Meet the Common Core*. Ed. Routledge.Tylor & Francis Group, New York. USA. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn...>

- Campalay, S. y Meléndez, N. (Mayo de 2015). Análisis de impacto de metodología activa y aprendizaje heurístico en asignaturas de Ingeniería. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. 15, (2) pp 1-16. Recuperada de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/696/759>
- Carrillo, J. & CARO, K. (2012). *Análisis de estrategias de aprendizaje de vocabulario en Inglés*. Revista Ciencias Básicas Bolivarianas. Universidad Simón Bolívar. SSN 16577450. Recuperado de Revista ..., 2012 - publicaciones.unisimonbolivar.edu
- Castejón, J. (2015) *Aprendizaje y rendimiento académico*. Editorial Club Universitario. España. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8416113769>
- Castejón, J. Gilar, R. & Sáhchez, B. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria: Modelos de enseñanza aprendizaje*. En Castejón, J. & Navas, L. (eds). España. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8499482627>
- César, R. (s/f). Friends Language Center. Recuperado de friendslanguagecenter.blogspot.com/
- Chuang, S. (2011). *A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar*. English Language Teaching Magazine. ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. Recuperado de www.ccsenet.org/elt
- Cohen, A. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Ed. Routledge. New York. USA. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=GE7JAwAAQB-AJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=reading+in+a+second+language&ots=-FVrtGzUyf&sig=TtktdxlrnkvcwsbIMR_S2Tgx3Y#v=onepage&q=reading%20in%20a%20second%20language&f=false
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council o Europe. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- Currículo Nacional de Inglés. Ministerio de Educación de Ecuador. Recuperado de educacion.gob.ec/curriculo-fortalecimiento-del-ingles/
- Deladrière, J. Frédéri, B. Mongin, P. & Rebaud, D. (2006). *Organiza tus ideas utilizando mapas mentales*. Ediciones Gestión 2000. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8496426815>
- Diaz, S. & Laguado, J. (2013). *Improving reading skills through skimming and scanning techniques at a public school: Action research*. Revista Openig Writing Door Journal. ISSN 2322-9187 • January-June 2013. Vol. 10 • Number 1 • Pamplona, Colombia. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/240/230
- Durán, E. (2012). *Systematic instruction in Reading for Spanish-speaking students*. Charles C. Thomas Publisher Ltda. United States of America. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=CMLwCAAQBAJ&pg=PA236&dq=Systematic+instruction+in+Reading+for+Spanish-+e>
- Fernández, M. & Montero, S. (2005), *La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológica*. REV - LYT - Nº 23, 2005. ISBN 1133-4770. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/8244>
- González, E. (2012). *El uso de canciones en el desarrollo de la motivación en el aula de inglés de segundo de la ESO*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Internacional de la Rioja. Recuperada de E González - 2012 - reunir.unir.net
- Griffith, R. (2015). *Active Learning and Vocabulary Achievement*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Missouri - Saint Louis. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=active+strategies&id=ED566574>

- Guana, T. (2009). *La Escasa Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los/las estudiantes del Sexto Año de Educación Básica del Centro Escolar "Ecuador" de la ciudad de Ambato. Año Lectivo 2008-2009*. Tesis. Recuperada de rraae.org.ec/Record/0017.../
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Ed. Montalbán. Madrid. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8474764505
- Hong, C. (2013). *Teaching of skimming at tertiary level: Theoretical and Pedagogical issues*. International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English. 1, No. 1, 1-7 2013. UOB SPC, University of Bahrain. Recuperado de http://www.uob.edu.bh/uob_files/698/V1-N1-01.pdf
- Irizar, I. (2008). *Intra-Emprendizaje*. Ed. Diaz de Santos. España. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8479788674
- Jacaloyes, J. & Calderero, H. (2007). *Como personalizar la educación: una solución de futuro*. Narcea S.A de ediciones. Madrid, España. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8427715595
- Jackes, J & Jackes, P. (2007). *Como trabajar en equipos*. Narcea S.A de ediciones. Madrid, España. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8427715528
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje*. Watermans Printers Ed. Irlanda
- Kennedy, R. (2019). The Power of in-class debate. Sage Journal. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Killian, M. & Bastax, H. (Junio de 2015). The Effect of an Active Learning Strategy on Students' Attitudes and Students' Performances on Introductory Sociology Classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 15. (03). pp 53-67. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=active+strategies>
- Loima, J. & Vibulphol, J. (Diciembre 28 de 2015). *Learning and motivation in Thailand: A comparative regional study on Basic*

Education nine graders. Revista International Education Studies. 9 (1). 31-43. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086688.pdf>

- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea S.A de ediciones. Madrid, España. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=842771498X
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193. Recuperado de PC Martínez Carazo - Revista científica Pensamiento y ..., 2011 - rcientificas.uninorte.edu.c
- Maxon, M. (2010). *Teaching English as a foreign language for dummies*. John Willey & Sons Editions. England, Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn...> –
- Moreira, M. & Hernández, Y. (2011). *Exigencias de un enfoque profesionalizado en la enseñanza aprendizaje del inglés para maestros en formación de la especialidad de Lengua Inglesa*. Revista Transformación, ISSN: 2077-2955, enero-julio 2011, 7 (1), 37-43. Recuperado de OR Díaz, ML Nogueira, YH Suárez - Transformación, 2011 - transformacion.reduc.edu.cu
- Nygaard, C. Holtham, C & Courtney, N. (2009) *Improving student's learning outcomes*. Copenhagen Bussiness School Press. Denmark. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=o5Fd5-YQe1EC&printsec=frontcover&dq=Improving+student%E2%80%99s+learning+outcomes&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Improving%20student%E2%80%99s%20learning%20outcomes&f=false
- Ñaupas, H, Mejía, E, Noboa, E. & Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación Científica y Elaboración de Tesis*. Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos. Lima. Perú.

- Ocaña J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Ed. Club Universitario. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8484546004
- Ontoria, A. (2006). *Aprender con mapas mentales*. Narcea ediciones. España. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8427714092>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014). TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Ecuador mejora sus resultados 2006-2013. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quito-Ecuador. Recuperado de http://www.evaluacion.gob.ec/resultados/images/_in2_bin/DAGI_Terce14_InformeEjecutivo_20141203.pdf
- Ortiz, A. (2010). *Temas Pedagógicos Didácticos y Metodológicos*. Ediciones Cepedid. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?isbn=9583388238>
- Pérez, M.C. & Auria, Ll. (2007). *Nuevos entornos y nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje de las destrezas orales*. En Asatrué, R & Alvarez, A. El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras y otras estrategias (pp. 106). Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=8436945158
- Picardo, O. (2005). *Diccionario Pedagógico*. Editorial San Salvador. S.A. Recuperado de <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/diccionario.pdf>
- Prada, M. (2010). *Mapas mentales: Una estrategia para fortalecer el aprendizaje autogestionario en la educación abierta y a distancia*. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. Recuperado de www.scribd.com/doc/221002394/mapas-mentales-como-estrategia-pdf
- Quindemil Toriijo, E. (2015). Silabos. Recuperado de E Quindemil Toriijo - 2015 - repositorio.utm.edu.ec
- Reglamento de Régimen Académico. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. Recuperado de www.utm.edu.ec.

- Riddell, D. (2014), *Teach English as a foreign language*. Narcea Ediciones. Estados Unidos de America. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn>
- Rodríguez, G. & Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea Ed. Madrid, España. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8427718039>
- Rodríguez, I. (2012). Tesis doctoral: La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes del primer año de la Carrera de medicina. Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán “Silverio Blanco Núñez”. Facultad de Humanidades. Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Rodríguez, J. & Rodríguez, G. (2008). *Reading comprehension strategies in bilingual students*. A research report. ANUPI. Recuperado de JMR Hernández, MGR Bulnes - anupi.org.mx
- Rodríguez, J. & Rodríguez, M. (2009). *Reading Comprehension Strategies: A Case Study in a Bilingual High School*. Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article...>
- Rojas, E. (s/f). El usuario de la información. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Puerto Rico. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=9977649111>
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículo*. Ediciones Narcea. España. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8471126184>
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Colombia. Cooperativa editorial magisterio. Recuperado de books.google.co.in/books?isbn=9582009306
- Sánchez J, Manzanares C. y otros. *Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad*. Ponencia presentada en VII Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, 20-23 de julio de 2010.

- Savage, T. & Savage, M. (2009). *Successful classroom management and discipline*. Pearson Ed. USA. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn>.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press. United Kingdom. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn>.
- Scrivener, J. (2013). *Learning teaching*. Macmillan Ed. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn>.
- The blokehead. (2014). *Mapas mentales. La guía del principiante para crear mapas mentales paso a paso*. The Blokehear ediciones. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=150710992X>
- Torres, M. (Enero de 2010). *Métodos y técnicas participativas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la materia de Tecnología*. Revista *Innovación y Experiencias Educativas*. No. 26. ISSN1988-6047. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/MARIA_TERESA_TORRES_PINTOR_01.pdf
- Torrezan, P. & Delmastro, A. (2008). *Despertar la Atención del Estudiante: Nuevas Estrategias Didácticas para la Comprensión de un Texto en Lengua Extranjera*. Revista SYNERGIES Venezuela Nº 3. pp. 38 – 66. Recuperado de P Torresan - Synergies Venezuela. Didactique des Langues et d' ..., 2008 - gerflint.fr
- Urquhart, S. & Weir, C. (2013). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Ed. C. N. Candlin. New York. USA. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=KADKAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=pre+reading+activities&ots=yQa4mtmp85&sig=qescQ22guLmWOcuS1Z5j9Sm8dIU#v=onepage&q=pre%20reading%20activities&f=false>

- Vidal, M. & Marquez, L. (Enero de 21016). El docente como mediador de comprensión lectora en universitarios. *Revista de Educación Superior*. 45 (177)
- Vivanco, V. (2012). *La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos*. Reencuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/958>
- Vyas, M. & Patel, Y. (2009). *Teaching English as a Foreign Language*. Eastern Economy Edition. New Delhi. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn>
- Werquin, P. (2010) *Recognizing non formal and informal learning outcomes, policies and practicing*. OEC Publising. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=AlBtJ4rlotwC&dq=Recognizing+non+formal+and+informal+learning+outcomes,+policies+and+practicing&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi5p9XJ4TMAhWMVz4KHQuTAQAQ6AEIGjAA>
- Williams, M. (Marzo de 2012). Physical Webbing. Collaborative Kinesthetic Three Dimensional Mind Maps. *Sage Journal*. 13 (1) pp 35 – 49. Recuperado de <http://alh.sagepub.com/content/13/1/35>
- Yisrael, S. (2012). *Classroom Managment: A guide for urban school teachers*. Rounman and Linlefield Ed. USA. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn>
- Žiliukas, P. & Katiliūt, E. *Writing and Using Learning Outcomes in Economic Programmes. Engineering Economics*. 2008. No 5 (60) ISSN 1392-2785. Recuperado de P Žiliukas, E Katiliūtė - *Engineering Economics*, 2015 - sace.ktu.lt

ANEXOS

1. Matriz de problematización

PROBLEMA	VARIABLES	SUBVARIABLES	INSTRUMENTOS DE COLECTA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿Cómo inciden las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí?	<p>Estrategias activas y participativas</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Las estrategias activas y participativas en el aula de clases.</p> <p>Clasificación de estrategias activas</p> <p>Destrezas que intervienen en la adquisición de la destreza lectora</p> <p>Destrezas que intervienen en la adquisición de la destreza lectora</p> <p>Tipos de lectura según su propósito</p> <p>Proceso de la lectura comprensiva</p> <p>Niveles de adquisición de destreza lectora</p>	<p>Encuesta a estudiantes</p> <p>Encuesta a docentes</p>	<p>Las estrategias activas y participativas y su eficacia en la adquisición de los resultados de aprendizaje</p> <p>Las estrategias activas y participativas en el plan de clases (ESA)</p> <p>Las estrategias activas y participativas en el manejo de clase.</p> <p>Mapas mentales , Debates , Rejilla , Panel</p> <p>Reading Writing Speaking</p> <p>Skimming (Lectura rápida) Scanning (Lectura para información específica) Lectura comprensiva</p> <p>Pre lectura Lectura Poslectura Básico Intermedio Avanzado</p>

2. Matriz de consistencia

TEMA:

“EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ”

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Instrumentos	Informantes	
					Docentes	Alumnos.
GENERAL ¿Cómo inciden las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí?	GENERAL Determinar la incidencia de las estrategias metodológicas activas y participativas en la comprensión lectora en el idioma Inglés de los estudiantes del grupo experimental del Instituto de Lenguas de la UTM.	GENERAL El uso de estrategias metodológicas activas y participativas de Inglés como lengua extranjera inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí	Independiente <u>Estrategias metodológicas activas y participativas</u> Dimensión X1 Las estrategias activas y participativas en el aula de clases Indicadores Las estrategias activas y participativas y su eficacia en la adquisición de los resultados de aprendizaje (3) Las estrategias activas y participativas en el plan de clases (ESA) Las estrategias activas y participativas en el manejo de clase. (5)4 Dimensión	Encuesta	X	X
Sub problemas ¿En los cursos de inglés del Instituto de Lenguas se han utilizado estrategias activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora durante las clases de inglés?	Sub objetivos Diagnosticar si en los cursos de inglés del Instituto de Lenguas se han utilizado estrategias activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora durante las clases de inglés.	Hipótesis alternas Las estrategias activas y participativas se han utilizado ampliamente en los cursos de inglés del Instituto de Lenguas de la UTM				
¿El grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de	Comparar el nivel de comprensión lectora del pre-test entre el grupo	Existen condiciones similares entre el grupo experimental y el grupo control del Instituto		Pre-test		X

<p>la UTM presentan diferencias respecto al pre-test de comprensión lectora en Inglés?</p> <p>¿El Grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM presentan diferencias significativas respecto al pos-test de comprensión lectora en Inglés?</p>	<p>experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM.</p> <p>Comparar el nivel de comprensión lectora en Inglés del post-test del grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas de la UTM.</p>	<p>de Lenguas respecto al pre-test de comprensión lectora en Inglés</p> <p>Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control del Instituto de Lenguas respecto al pos-test de comprensión lectora en Inglés</p>	<p>X2 Clasificación de las estrategias activas y participativas</p> <p>Indicadores Los mapas mentales El debate La rejilla El panel</p> <p>Siempre A menudo A veces Raramente Nunca</p> <p>Dependiente 2 <u>Comprensión lectora</u> Dimensión Y1 Destrezas que intervienen en la comprensión lectora</p> <p>Indicadores Reading Writing Speaking</p> <p>Dimensión Tipos de lecturai según su propósito</p> <p>Indicadores Skimming (Lectura rápida) Scanning (Lectura para información específica) Lectura comprensiva</p> <p>Dimensión Proceso de la lectura</p>	Post-test		X
--	--	--	---	-----------	--	---

			<p>comprensiva</p> <p>Indicadores</p> <p>Pre lectura, Lectura Pos-lectura</p> <p>Dimensión</p> <p>Niveles de adquisición de destreza lectora</p> <p>Indicadores</p> <p>Nivel básico (A1 Y A2 de acuerdo al Marco Común europeo)</p> <p>Nivel intermedio (B1 Y B2 de acuerdo al Marco Común europeo)</p> <p>Nivel avanzado (C1 Y C2 de acuerdo al Marco Común europeo)</p> <p>Alto: 26-40 Medio: 13-25 Bajo: 0-12</p>			
--	--	--	---	--	--	--

3. Instrumentos de recolección

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Objetivos:

- Detectar las estrategias metodológicas activas y participativas de inglés como lengua extranjera utilizadas en el Departamento de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí.
- Establecer las estrategias metodológicas más apropiadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Instrucciones para responder la encuesta:

A continuación usted encontrará una serie de enunciados sobre las estrategias activas y participativas y como éstas se utilizan en el aula de clases para desarrollar la comprensión lectora. Se requiere que lea el primer recuadro y cada afirmación, luego escoja la opción que usted considera que concuerda con la realidad de su clase.

1 = nunca 2 = raramente 3 = a veces 4 = a menudo 5 = siempre

CRITERIOS	5	4	3	2	1
Principios de las estrategias activas y participativas					
1. Usted especifica resultados de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora.					
2. Al elaborar el plan de clases define objetivos que se relacionen con la adquisición de la comprensión lectora					
3. Diseña actividades que permitan a los estudiantes la práctica de la lectura					
4. Las actividades diseñadas en el plan de clase son individuales					
5. Las actividades diseñadas en el plan de clases son en pareja o grupales					
6. La organización física de los estudiantes facilita la interacción entre ellos y entre éstos con el docente					
7. Las actividades de enseñanza aprendizaje en la clase son activas y participativas					
Clasificación de las técnicas activas y participativas					
8. Utiliza la técnica del debate para desarrollar procesos de lectura					
9. Previo al debate realiza alguna actividad de motivación					
10. Durante el debate todos los estudiantes participan exponiendo ideas					
11. Se utiliza la técnica de los mapas mentales para desarrollar procesos de lectura					
12. Los estudiantes saben elaborar mapas mentales					
13. Los mapas mentales ayudan a sintetizar o entender un texto leído.					
14. Se utiliza la técnica de la rejilla para desarrollar procesos de lectura.					
15. La técnica de la rejilla permite la interacción de todos los					

estudiantes.					
16. Se utiliza la técnica del panel para desarrollar procesos de lectura.					
17. La técnica del panel favorece la crítica de un texto leído.					
Destrezas comunicativas que intervienen en la comprensión lectora					
18. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Reading.					
19. Las actividades de Reading son participativas.					
20. Las actividades de Reading generan discusiones sobre el texto					
21. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza del writing					
22. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Speaking.					
23. Las actividades de Speaking son participativas.					
Tipos de lectura					
24. Realiza ejercicios de lectura rápida en las clases de Inglés.					
25. Los estudiantes descubren y describen la idea principal del texto a través de una lectura rápida.					
26. Realiza ejercicios de lectura exhaustiva en la clase.					
27. Los estudiantes practican la lectura exhaustiva fuera del aula de clases.					
28. Realiza ejercicios de lectura comprensiva en las clases.					
29. Los ejercicios de lectura comprensiva fomentan la discusión en clase.					
Proceso de lectura					
30. Realiza actividades de pre lectura durante las actividades de lectura.					
31. Las actividades de pre lectura generan discusión entre los estudiantes.					
32. Durante la lectura los alumnos participan activamente					
33. La lectura es una actividad que les agrada a los estudiantes					
34. Las actividades de pos lectura generan debates en la clase.					
35. Las actividades de pos lectura permiten la participación de todos los estudiantes.					

Gracias por su participación

Validación

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A DOCENTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Dr. Elías Mejía

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				95%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaborados es:				95%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				95%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				95%

Lima 10 de Noviembre del 2015.



FIRMA DEL JURADO
DNI 876574

181

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A DOCENTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Macasanz Fernández Dante

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				96%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaborados es:				96%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				96%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				97%

Lima 13 de Noviembre del 2015.

9

FIRMA DEL JURADO
DNI 90356700

VALIDACION INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A DOCENTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Diego Flores, Francis

Magister/Doctor(a): DOCTOR

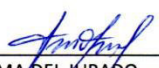
TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				97%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaborados es:				97%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				97%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				97%

Lima...13... de ...noviembre...del 2015.


FIRMA DEL JURADO
DNI 40675304

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Objetivos:

- Detectar las estrategias metodológicas activas y participativas de inglés como lengua extranjera utilizadas en el Departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí.
- Establecer las estrategias metodológicas más apropiadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Instrucciones para responder la encuesta:

A continuación usted encontrará una serie de enunciados sobre las estrategias activas y participativas y como éstas se utilizan en el aula de clases para desarrollar la comprensión lectora. Se requiere que lea el primer recuadro y cada afirmación, luego escoja la opción que usted considera que concuerda con la realidad de su clase.

1 = nunca 2 = raramente 3 = a veces 4 = a menudo 5 = siempre

CRITERIOS	5	4	3	2	1
Principios de las estrategias activas y participativas					
36. En el sílabo de inglés se especifica por lo menos un resultado de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora.					
37. El plan de clases tiene objetivos que se relacionen con la adquisición de la comprensión lectora					
38. El plan de clases tiene actividades que le permitan la práctica de la lectura					
39. Las actividades diseñadas en el plan de clase son individuales					
40. Las actividades diseñadas en el plan de clases son en pareja o grupales					
41. La organización física de los estudiantes facilita la interacción entre ellos y entre éstos con el docente					
42. Las actividades de enseñanza aprendizaje en la clase son activas y participativas					
Clasificación de las técnicas activas y participativas					
43. En clases se utiliza la técnica del debate para desarrollar procesos de lectura					
44. Previo al debate el docente realiza alguna actividad de motivación					
45. Durante el debate todos los estudiantes participan exponiendo ideas					
46. Se utiliza la técnica de los mapas mentales para desarrollar procesos de lectura					
47. Usted sabe elaborar mapas mentales					
48. Los mapas mentales ayudan a sintetizar o entender un texto leído.					
49. Se utiliza la técnica de la rejilla para desarrollar procesos de lectura.					
50. La técnica de la rejilla permite la interacción de todos los participantes.					
51. Se utiliza la técnica del panel para desarrollar procesos de					

lectura.					
52. La técnica del panel favorece la crítica de un texto leído.					
Destrezas comunicativas que intervienen en la comprensión lectora					
53. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Reading.					
54. Las actividades de Reading son participativas.					
55. Las actividades de Reading generan discusiones sobre el texto					
56. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza el writing					
57. Las estrategias activas y participativas se utilizan para desarrollar la destreza de Speaking.					
58. Las actividades de Speaking son participativas.					
Tipos de lectura					
59. Realiza ejercicios de lectura rápida en las clases de Inglés.					
60. Es capaz de descubrir la idea principal de un texto a través de una lectura rápida.					
61. Realiza ejercicios de lectura exhaustiva en la clase.					
62. Practica la lectura exhaustiva fuera del aula de clases.					
63. Realiza ejercicios de lectura comprensiva en las clases.					
64. Los ejercicios de lectura comprensiva fomentan la discusión en clase.					
Proceso de lectura					
65. Realiza actividades de pre lectura durante las actividades de lectura.					
66. Las actividades de pre lectura generan discusión y debate.					
67. Participa activamente durante las lecturas					
68. Le gustan las actividades de lectura					
69. Las actividades de pos lectura generan debates en la clase.					
70. Las actividades de pos lectura permiten la participación de todos los estudiantes.					

Gracias por su participación

Validación

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A ESTUDIANTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Dr. Elías Mejía

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				95%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaborados es:				95%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				95%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				95%

Lima...10... de ...Noviembre...del 2015



FIRMA DEL JURADO

DNI.....08765345



VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A ESTUDIANTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Macasana Fernández Dante

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				96%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaborados es:				96%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				96%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				97%

Lima...13... de Noviembre del 2015

FIRMA DEL JURADO
DNI...90716100...

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTRATEGIAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

INSTRUMENTO: ENCUESTA A ESTUDIANTES

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO: Díaz Flores, François

Magister/Doctor(a): DOCTOR


TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN:

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La encuesta permite determinar si el docente utiliza técnicas activas y participativas para el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, por lo que el instrumento presentado es:				96%
Suficiente	La cantidad de indicadores elaboradas es:				96%
Consistencia	La encuesta se basa en analizar aspectos del manejo de clases, las actividades utilizadas por el docentes, las destrezas desarrolladas a través de la lectura y el proceso de la lectura para determinar si son utilizadas correctamente, por lo tanto el instrumento presentado es:				97%
Coherencia	La encuesta guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				97%

Lima...13... de noviembre...del 2015


FIRMA DEL JURADO
DNI...40635304...

Pre-test
Pos-test

**CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT
PART OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE**

**READING ANSWER SHEET FROM THIRD LEVEL ENGLISH STUDENTS
FROM THE LANGUAGE DEPARTMENT.
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ**

INSTRUCTIONS

- | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|-------|----|------|----|
| 1. a. | b. | c. | | 35.a. | b. | c. | d. |
| 2. a. | b. | c. | | 36.a. | b. | c. | d. |
| 3. a. | b. | c. | | 37.a. | b. | c. | d. |
| 4. a. | b. | c. | | 38.a. | b. | c. | d. |
| 5. a. | b. | c. | | 39.a. | b. | c. | d. |
| 6. a. | b. | c. | | 40.a. | b. | c. | d. |
| 7. a. | b. | c. | d. | | | | |
| 8. a. | b. | c. | d. | | | THAN | |
| 9. a. | b. | c. | d. | | | | |
| 10.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 11.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 12.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 13.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 14.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 15.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 16.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 17.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 18.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 19.a. | b. | c. | s | | | | |
| 20.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 21.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 22.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 23.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 24.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 25.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 26.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 27.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 28.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 29.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 30.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 31.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 32.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 33.a. | b. | c. | d. | | | | |
| 34.a. | b. | c. | d. | | | | |

READING | LEVEL 1



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Centre Number Candidate Number

Candidate Name _____

--	--

Cambridge English: ESOL Skills for Life

ESOL Skills for Life Reading Level 1

D710

Sample Test A

Time 1 hour 30 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number in the spaces at the top of this page and on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Mark your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are 40 questions in this paper.

Each question carries 1 mark.

READING | LEVEL 1

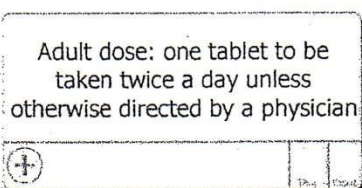
Part 1

Questions 1 – 6

Look at the text in each question. What does it say?

For each question, mark the correct answer A, B or C on your answer sheet.

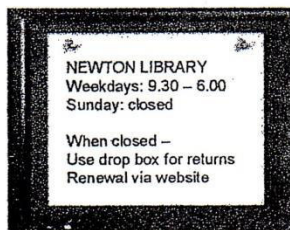
1



These instructions mean that

- A you should take two tablets each day.
- B you may give these tablets to children.
- C you must ask your doctor how many tablets to take.

2



This notice tells you that

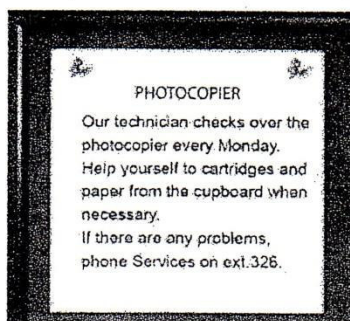
- A you may borrow books seven days a week.
- B you can return books at any time.
- C you must renew books online.

3

Turn over ►

READING | LEVEL 1

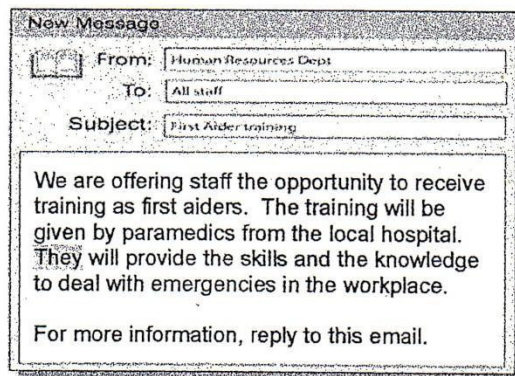
3



This notice tells staff they

- A can obtain paper from the Services Department.
- B must call the technician on a Monday.
- C may fit replacement cartridges themselves.

4



Who does They refer to?

- A the Human Resources Dept
- B the paramedics
- C the staff

4

READING | LEVEL 1

5



Which person is most suitable for this job?

- A someone who is looking for his first job
- B someone who goes to college on a Friday morning
- C someone who used to work in a bookshop for three years

6



This notice instructs passengers to

- A ask permission before sitting in the seat.
- B offer the seat to certain passengers.
- C ensure that only people in need sit in the seat.

5

Turn over ►

READING | LEVEL 1

Part 2

Questions 7 – 11

Look at the following reviews of theme parks and questions.
For each question, mark the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

LEGOLAND

Legoland is the UK's most unique theme park. It was opened in 1996 and features over 53 million Lego bricks. Situated in the south of the UK, it is 2 miles from the centre of Windsor. Children between the ages of 6 and 13 years can visit The Dragon Driving School and master road skills. They will earn their very own driving licence. Legoland accepts all major credit and debit cards, and there are cash machines located around the park.

DRAYTON MANOR

Drayton Manor is the UK's largest family-owned theme park. It is situated near Birmingham and Coventry, in the very heart of the country. Visit Thomas Land, where special events and train rides are organised during July and August; see rare and exotic animals from tigers and chimps to penguins and parrots. Check the website for opening and closing times. British weather is _____, so come prepared for anything. If it rains, we can supply ponchos.

THORPE PARK

Thorpe Park is the UK's most thrilling theme park and has some incredible rides. During October there are terrifying Fright Nights which only the brave will survive. Thorpe Park is 20 miles from London; leave the M25 at junction 11 or junction 13. For visitors who want to extend their stay, there's The Crash Pad near the entrance, a hotel whose facilities include ensuite bathrooms, flat-screen TVs and WiFi.

ALTON TOWERS

Alton Towers is the UK's most popular theme park and has great rides. There are plenty of attractions for all ages, and beautiful gardens where you can enjoy a relaxing stroll. The park is situated in the heart of the UK near Manchester and Birmingham and can easily be reached by train and bus. It opens daily at 9.30 between mid-March and mid-October. Family tickets are available, and you can save money by booking online.

CHESSINGTON WORLD OF ADVENTURES

Chessington is the ultimate family theme park with legendary rides and a fabulous zoo which includes a sea-life centre. It is within easy reach of London, and it will cost only £2 for an all-day parking ticket. The park opens daily at 10am, but closing times vary throughout the year, so check the website for details. There are three great gift shops for wonderful souvenirs of your visit.

READING | LEVEL 1

- 7 At how many theme parks can visitors see animals?
- A 1
 - B 2
 - C 3
 - D 4
- 8 At which theme park are there special events in the autumn?
- A Legoland
 - B Drayton Manor
 - C Thorpe Park
 - D Alton Towers
- 9 Which review mentions public transport?
- A Legoland
 - B Drayton Manor
 - C Thorpe Park
 - D Alton Towers
- 10 What does whose refer to in the review of Thorpe Park?
- A hotel
 - B entrance
 - C facilities
 - D bathrooms
- 11 Which word should be used to fill the gap in the review of Drayton Manor?
- A undesirable
 - B unfavourable
 - C unpredictable
 - D uncomfortable

READING | LEVEL 1

Part 3

Questions 12 – 16

Look at the following draft leaflet and questions.
For each question, mark the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

PROPOSED NEW BY-PASS ROAD

Paragraph 1

The County Council's plans to tackle the traffic problems to the south of Barkston and around the railway station have now been submitted. In addition to relieving congestion at the level crossing, the proposed by-pass road will also

- reduce _____ for motorists leaving the station at busy times
- increase opportunities for walking and cycling
- improve the reliability of bus services

Paragraph 2

The plans were brought together following extensive public consultation earlier in the year. This involved an exhibition which featured numerous plans and drawings. Following this consultation, no major changes were made to the scheme. A number of suggestions to improve cycling infrastructure have been made by members of the public. These suggestions have all been taken into account by the planning committee. The council would like everyone to know that these ideas will be developed through separate plans.

Paragraph 3

County Councillor Tom Henderson, a member of the planning committee, said, 'We've worked extremely hard to develop plans which minimise the impact on the landscape and historical setting of the town's castle. All through the design process, the architects have aimed to create a scheme which will be an asset to the area.'

Paragraph 4

The leader of the District Council, Martin Grimshaw, said, 'Building the by-pass road will bring real benefits to the town. Some people are worried about the expenditure, but it is estimated that the by-pass road will save two-and-a-half times its cost in a matter of twenty years or so.'

The planning process is likely to take 16 weeks.

READING | LEVEL 1

- 12 What is the purpose of the leaflet?
- A to persuade
 - B to entertain
 - C to inform
 - D to instruct
- 13 Which word should be used to fill the gap in paragraph 1?
- A delays
 - B spaces
 - C costs
 - D roads
- 14 Which word could be used instead of the phrase taken into account paragraph 2?
- A changed
 - B forgotten
 - C explained
 - D considered
- 15 Look at paragraph 3. Which word in the paragraph means 'effect'?
- A impact
 - B process
 - C scheme
 - D asset
- 16 What is the main point about the by-pass in paragraph 4?
- A It will be expensive.
 - B It will take 20 years to build.
 - C It will have financial advantages.
 - D It will bring more people to the town.

READING | LEVEL 1

Part 4

Questions 17 – 21

Look at the following article from a student magazine and questions.
For each question, mark the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

As soon as I started my college course, I began to look for some work experience. It was a full-time course, but I had a free day each week. I wanted to do all I could to make myself employable. I'm like many students, I think. We all know jobs are difficult to find these days. The thought of leaving college with a certificate to say I was qualified, but with no job to go to was alarming. This encouraged me to go out and look for work experience placements.

I had several different placements. I decided I must make the most of every opportunity. I quickly realised that the way to impress potential employers is to show that you are ready to work hard. They don't want someone who just does what they are asked and makes the tea. I took every placement I was offered even if it wasn't to do with my course. Sometimes I wrote to firms that hadn't even advertised.

Among the things I did were working at a radio station and on a local newspaper. I think it's been more useful than just reading books. You do need to study, of course, but college doesn't teach you everything. The very best thing is that I have much more confidence now. I'm ready to tackle anything. My CV looks better too. While I was working at the radio station, I met a lot of interesting people. Some of them may help me find work in the future. I certainly recommend getting some work experience while you're studying.

READING | LEVEL 1

- 17 What is the writer trying to do in this article?
- A outline the difficulty of finding work
 - B stress the value of work experience
 - C explain the success she's had at work
 - D describe some interesting work she's done
- 18 What does the word this refer to in the first paragraph?
- A knowing she'd have a good qualification
 - B getting to the end of her course
 - C fearing she wouldn't find a job
 - D having plenty of spare time
- 19 The writer thinks the best way to get a work experience placement is to
- A show possible employers how keen you are.
 - B apply for as many jobs as possible.
 - C choose work related to your studies.
 - D read advertisements very carefully.
- 20 The writer says the most useful thing she has gained from work experience is
- A an impressive CV to show employers.
 - B the support of several helpful friends.
 - C a more positive and confident attitude.
 - D a practical skill you can't learn from books.
- 21 Which of the following would be the best title for this article?
- A How to tackle your first job
 - B How to present an effective CV
 - C How to get the most from student life
 - D How to prepare for the world of work

Part 5

Questions 22 – 28

Look at the following magazine article and questions.

For each question, mark the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

MESSAGES IN BOTTLES

I once saw a TV programme at college about a scientist who used 'drift bottles' to plot ocean currents. It was a rather boring programme. I was more interested to read an article about someone who found a bottle on a beach with a message inside. Like the drift bottles, it had been thrown into the sea – but 21 years before. I decided to find out more about such bottles.

I wondered what sort of people put messages in bottles, and why they toss them into the sea. I asked myself how many of these bottles would ever be found, and where they would end up. Glass bottles are easily broken, so how is it that they don't get smashed by the waves? All this came to my mind when I started work on this intriguing research.

An early message in a bottle was thrown into the sea by Christopher Columbus during a terrible storm. He wrote about his discovery of America and asked that his message should be sent to the Queen of Spain. He wanted the news to reach her, but he thought he might be drowned in the storm. In fact, he survived but the bottle was never found.

I would be excited to find a message in a bottle, but in the 16th century, it could be dangerous. In those days, the British navy used messages in bottles to send information about the enemy. When Queen Elizabeth I found out that a boatman had opened a bottle containing one of these secret messages, she created a new job, Uncorker of Ocean Bottles. I was amazed to learn that anyone else who opened a bottle could be sentenced to death. It seems very strange to us now.

A long time ago, before dating websites existed to help people find partners, a sailor in Sweden put this message in a bottle – 'To someone beautiful and far away.' It was found by a young woman in Sicily. She answered the message – 'I am not beautiful, but it seems a miracle I found your message.' They began to write letters to each other, and eventually got married.

If you're ever lost at sea, it won't hurt to put a message in a bottle. Unfortunately, it's not very likely that this will lead to your rescue. You never know where a message in a bottle will end up or how long it will take to get there. For example, once two bottles were dropped into the sea at the same time and at the same place off the coast of Brazil. One bottle travelled east and after 130 days was found on a beach in Africa. The other took 190 days to arrive safe and sound in Nicaragua.

Nowadays it's easy to communicate with anyone anywhere in the world, but I think people will still go on tossing bottles with messages into the ocean and seeing where the winds and the waves will carry them. And how romantic it would be to find a bottle with a message inside!

READING | LEVEL 1

- 22 Why did the writer do some research into bottles thrown into the sea?
- A She had read an article about one.
 - B She had found a message in one.
 - C She had seen a TV programme about them.
 - D She had to do a project on them at college.
- 23 What could replace the words All this came to my mind in the second paragraph?
- A These were stories I remembered
 - B These were things I worried about
 - C These were questions I asked myself
 - D These were theories I investigated
- 24 According to the writer, why did Christopher Columbus put a message in a bottle?
- A He was convinced he would die at sea.
 - B He hoped his message would reach land.
 - C He was eager for his discovery to be celebrated.
 - D He wanted the Queen of Spain to reward him.
- 25 When the writer learnt about the 16th century penalty for opening bottles, she was
- A frightened.
 - B amused.
 - C excited.
 - D surprised.
- 26 Why did the young woman in Sicily reply to the Swedish sailor's message?
- A She felt she fitted his description.
 - B She wanted to have a pen friend.
 - C She couldn't access a dating website.
 - D She was impressed by the bottle's journey.
- 27 Why does the writer mention the bottles thrown into the sea in Brazil?
- A to highlight the random nature of a bottle's journey
 - B to emphasise how strong the bottles were
 - C to underline how far bottles can travel
 - D to recommend throwing a bottle into the sea if you're shipwrecked
- 28 Which word could be used instead of seeing in the final paragraph?
- A following
 - B guessing
 - C discovering
 - D realising

READING | LEVEL 1

Part 6

Questions 29 – 40

Look at the following questions and magazine article about four men who work from home, rather than in an office.

For each question, choose from the men A – D. The men can be chosen more than once.

There is an example at the beginning (0).
Mark your answers on your answer sheet.

Which person says

- | | |
|--|-----|
| he now works both at home and in an office? | 0 A |
| he dislikes the design of modern offices? | 29 |
| he used to work longer hours at home? | 30 |
| he doesn't work from 9 a.m. to 5 p.m. as a home worker? | 31 |
| he gets a lot of pleasure from visits to the office? | 32 |
| he liked the chance to snack when he first worked at home? | 33 |
| most conversations at the office are a waste of time? | 34 |
| home workers must be able to contact each other easily? | 35 |
| office workers can be very thoughtless? | 36 |
| some home working schemes have not worked out very well? | 37 |
| home workers are less likely to be promoted? | 38 |
| organising home workers needs special skills? | 39 |
| sometimes face-to-face contact with colleagues is best? | 40 |

READING | LEVEL 1

WORKING FROM HOME

Four British men write about the advantages and disadvantages of being a home worker.

A John

Two years ago I started working from home all the time. At first I enjoyed being at home. I could raid the fridge when I wanted to and wear whatever I liked. It's nonsense to say that people who work at home waste time. I worked extra hours so I wouldn't be called lazy. However, after a bit I missed meeting with my colleagues. Sometimes you want an answer straightaway without waiting for an email. Now I've moved into an office and just do one or two days a week at home. I feel I work better because I'm not in the same place all day every day. I agree with people who say that a bit of both, working at home and in an office, is the best arrangement.

B Simon

I work at home for a company that has closed several offices. This happened after a major restructure. Some companies that introduced home working have not had much success. I don't think they should go back to making all their employees work in offices. It would be better to retrain their managers. Managers who deal with home workers have got to be able to develop a team spirit among people who work in different places. They must be in regular communication with people in their teams, but not always be checking up on them. My company has offices all around the UK and has provided excellent communication technology for people who live at opposite ends of the country. This is essential.

C James

Talking with colleagues at the office is enjoyable and can be useful. However, most of the talking done in offices is time-wasting and nothing to do with work. Sometimes it's very annoying. I admit I am biased. I've worked at home for over twenty years. Every three months I have to go into the office for a couple of hours. I thoroughly enjoy the time I spend there. It's all good fun, but I'm really surprised to see how much time people waste there. Home working is not a good choice for people who want to do very well in their careers. I haven't had great success in my job, but I've been at home to see my children grow up. It all depends on what you think is important in life.

D Paul

I used to find it difficult to work in an office. I used to be interrupted nearly all the time. People often stood behind my desk and had loud conversations. They didn't think about the difficulties they caused to others. I'm a software developer and I really have to concentrate on my work. These days lots of offices are open-plan and inconvenient, sometimes without any partitions. I find I work much better at home where I can control my timetable. Sometimes I do go and take a break in the sunshine, but sometimes I go on working until 10 in the evening. If you abuse the trust your company has in you by sitting in front of the TV all day, there will be problems. However, you should really have the discipline to carry on with your work no matter where you are.

Validación

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES

INSTRUMENTO: PRUEBA DE LECTURA

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO:

Dr. Elías Mejía

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE:

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La tabla de cotejo permite conocer el desempeño académico de los estudiantes, por lo que el instrumento presentado es.				95%
Suficiente	La cantidad de indicadores de la tabla de cotejo es:				95%
Consistencia	La tabla de cotejo se basa en conocer el desempeño académico entre estudiantes que reciben asignaturas con metodología tradicional y estudiantes con metodología B-Learning, por lo tanto el instrumento presentado es:				95%
Coherencia	La tabla de cotejo guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				95%

Lima...10... de ...Noviembre... del 2015.



FIRMA DEL JURADO

DNI 88765345

VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES

INSTRUMENTO: PRUEBA DE LECTURA

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO:

Dr. Elías Mejía

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE:

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La tabla de cotejo permite conocer el desempeño académico de los estudiantes, por lo que el instrumento presentado es.				95%
Suficiente	La cantidad de indicadores de la tabla de cotejo es:				95%
Consistencia	La tabla de cotejo se basa en conocer el desempeño académico entre estudiantes que reciben asignaturas con metodología tradicional y estudiantes con metodología B-Learning, por lo tanto el instrumento presentado es:				95%
Coherencia	La tabla de cotejo guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				95%

Lima...10... de ...Noviembre... del 2015.



FIRMA DEL JURADO

DNI 88765345



VALIDACIÓN INSTRUMENTO: VARIABLE DEPENDIENTE: ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES

INSTRUMENTO: PRUEBA DE LECTURA

AUTOR: LETICIA MERCEDES CEDEÑO MACÍAS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JURADO EXPERTO:

Díaz Flores Francis

Magister/Doctor(a): DOCTOR

TÍTULO: TESIS DE INVESTIGACIÓN

"EL USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE DESTREZA LECTORA EN EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ"

VARIABLE:

Aspectos	Criterios	Inadecuado 00 - 25%	Poco Adecuado 26 - 50%	Adecuado 51 - 75%	Muy Adecuado 76 - 100%
Intencionalidad	La tabla de cotejo permite conocer el desempeño académico de los estudiantes, por lo que el instrumento presentado es.				96%
Suficiente	La cantidad de indicadores de la tabla de cotejo es:				96%
Consistencia	La tabla de cotejo se basa en conocer el desempeño académico entre estudiantes que reciben asignaturas con metodología tradicional y estudiantes con metodología B-Learning, por lo tanto el instrumento presentado es:				96%
Coherencia	La tabla de cotejo guarda relación con las dimensiones, indicadores, por tanto el instrumento es:				96%

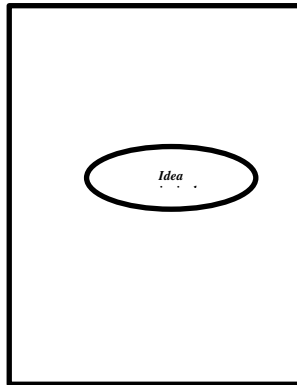
Lima 13 de noviembre del 2015.


FIRMA DEL JURADO
DNI 40675304

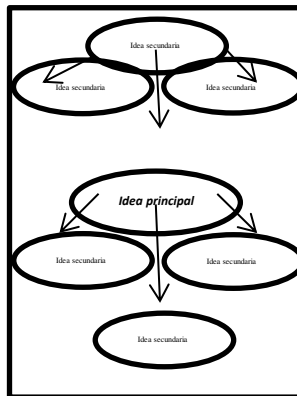
4. Otros

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DE LOS MAPAS MENTALE

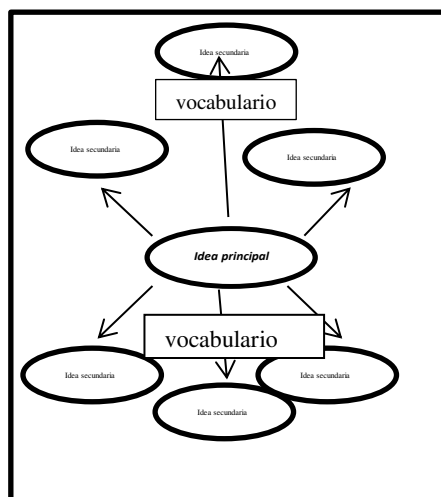
1. Formar grupo con tres estudiantes como máximo.
2. Entregar el texto a leer.
3. En los grupos los alumnos leen el texto y extraen la idea principal del mismo y la colocan en el centro de la hoja.



4. Una vez se hayan puesto de acuerdo en cuál es la idea principal del texto continúan con la lectura y extraen las ideas secundarias o de soporte, las cuales anexan en el cuadro conectadas con flechas.



5. Escribir el vocabulario relevante junto a cada idea secundaria en las flechas conectoras.



6. Utilizando la idea principal, las secundarias y el vocabulario o detalles relevantes, los estudiantes elaboran un resumen.

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DEL DEBATE

1. Formar tres o cuatro grupos de estudiantes, dependiendo del número de alumnos en la clase. En esta estrategia los grupos pueden ser numerosos.
2. Entregar a cada grupo el texto a leer. Puede ser el mismo texto para todos los grupos.
3. Los estudiantes leen el texto y elaboran preguntas acerca de él. Las preguntas deben ser de contenido y su número depende de la extensión y complejidad del texto y del tiempo de que disponga el profesor.
4. Una vez que las preguntas están elaboradas. Los grupos se ubican de frente hacia ellos mismos.
5. Uno de los miembros del grupo 1 le hace la primera pregunta al grupo 2, ellos deben contestarla y el grupo responsable debe asegurarse de que la respuesta sea correcta.
 - Si el grupo 2 no es capaz de contestar a la pregunta que hace el grupo 1, el grupo 3 tiene la oportunidad de contestar y así hasta que algún grupo conteste.
 - Si ninguno de los grupos puede contestar la pregunta, el grupo que la realiza debe explicar la respuesta.
6. Luego de que el primer grupo hace la pregunta y ésta es contestada satisfactoriamente, el grupo 2 le hace su primera pregunta al grupo 3.
7. Luego de que el grupo 2 hace su primera pregunta y ésta es contestada satisfactoriamente, el grupo 3 le hace su primera pregunta al grupo 1
8. Continúan con las preguntas hasta que las hayan contestadas todas.

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DE LA REJILLA

1. Dibujar en la pizarra un cuadro de doble entrada. Utilizando números verticalmente y letras horizontalmente. El número de cuadros dependerá del número de alumnos en la clase.

Ejemplo: Si en la clase hubiera 36 alumnos

	1	2	3	4	5	6
A						
B						
C						
D						
E						
F						

2. En cada cuadro los alumnos escribirán sus nombres de acuerdo a su propio gusto

	1	2	3	4	5	6
A	Luis	Patty	Kavil	Andrea	Kevin	Marvin
B	Amy	Raquel	Roberth	Pavel	Nicole	Charito
C	Carlos	Hipatia	Adelita	Pedro	Jorge	Omar
D	Juan	Edison	Gonzalo	Inés	Fabián	Herman
E	Diego	Flavio	Flor	Belén	Sarahí	Abigail
F	Mary	Emily	Maileth	Mariuxi	Darek	Letty

3. Formar grupos de trabajo de acuerdo a los números. Es decir, todos los que se ubicaron en la columna del número 1 forman un grupo, los de la columna del número 2 forman otro grupo y así con las demás columnas.

	1	2	3	4	5	6
A	Luis	Patty	Kavil	Andrea	Kevin	Marvin
B	Amy	Raquel	Roberth	Pavel	Nicole	Charito
C	Carlos	Hipatia	Adelita	Pedro	Jorge	Omar
D	Juan	Edison	Gonzalo	Inés	Fabián	Herman
E	Diego	Flavio	Flor	Belén	Sarahí	Abigail
F	Mary	Emily	Maileth	Mariuxi	Darek	Letty

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 4 Grupo 5 Grupo 6

4. Una vez los grupos estén formados se les entrega el texto a leer.
5. Especificar el tiempo de trabajo del grupo, dependiendo de la complejidad del texto.
6. Resumir el texto de la manera que se les haga más fácil, ya sea en oraciones cortas, pequeños cuadros sinópticos, etc. Cada miembro del grupo debe elaborar su propio resumen.

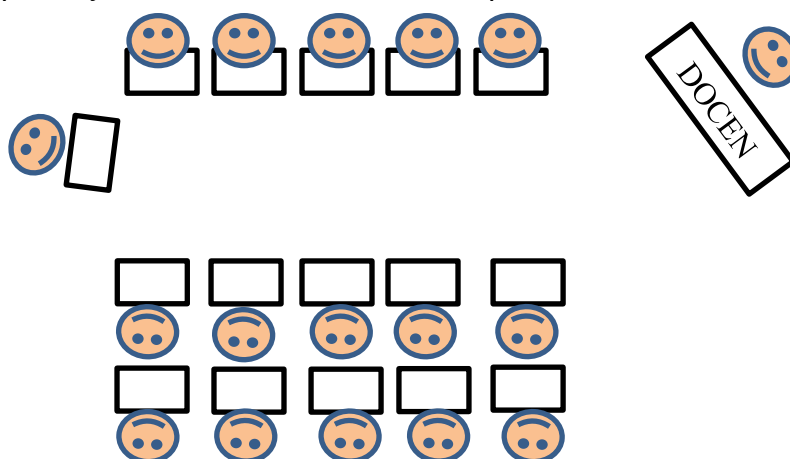
7. Formar grupos de trabajo de acuerdo a las letras, es decir, forman un grupo quienes están en la letra A, otro grupo los que están en la letra B y así con todas las letras.

	1	2	3	4	5	6	
A	Luis	Patty	Kavil	Andrea	Kevin	Marvin	→ Grupo 1
B	Amy	Raquel	Roberth	Pavel	Nicole	Charito	→ Grupo 1
C	Carlos	Hipatia	Adelita	Pedro	Jorge	Omar	→ Grupo 1
D	Juan	Edison	Gonzalo	Inés	Fabián	Herman	→ Grupo 1
E	Diego	Flavio	Flor	Belén	Sarahí	Abigail	→ Grupo 1
F	Mary	Emily	Maileth	Mariuxi	Darek	Letty	→ Grupo 1

8. Especificar el tiempo de trabajo de grupo.
9. En los grupos cada estudiante interviene narrando y explicando su resumen al resto de grupo. El orden de intervención será de acuerdo al número que tienen.
10. Al final, todos tendrán el texto completo.
11. Se pide a uno de los estudiantes de cada uno de los grupos formados por la letras compartir su resumen con el resto de la clase.

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DEL PANEL

1. Formar grupos de 6 o 7 estudiantes.
2. Entregar a los estudiantes el texto a leer y establecer el tiempo de que dispondrán.
3. Pedir a los estudiantes que tomen roles: Uno deberá tomar el rol de moderador o entrevistador y los demás tomarán el rol de expertos en los temas de la lectura.
4. Los alumnos leen el texto y elaboran juntos 4 o 5 preguntas (dependiendo de la extensión del texto o el tiempo disponible)
5. Una vez finalizado el texto de la lectura, colocar a uno de los grupos en forma de panel y el resto de alumnos como público:



6. El estudiante que tomó el rol de moderador, presenta a sus compañeros como expertos en el tema y hace las preguntas que previamente han elaborado, dirigidas a estudiantes específicos del panel.
7. Una vez que todos los miembros del panel han participado, el moderador hace una reflexión final o un resumen y da por terminada su participación.
8. Una vez que el primer grupo ha finalizado su presentación, el segundo grupo forma su panel y participa de la misma forma que el primero y así hasta que todos participen.
9. El docente toma el rol del moderador e cuando lo crea necesario.

PLANIFICACIONES

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 1

Group: 3th "V"	Date: 03-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30	
Recent topic work:		Recent language work:		
Aims: To read to get specific information				
Objectives: To get vocabulary about technology through reading.				
Assessment: Discussion about the Reading topic				
Material: Text, board and paper				
Anticipated problems: Lack of confidence of students to express their ideas.				
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator	
10 minutes	Naming technological items.	Asking students to name as many technological items as they can	Students can speak about technology using the new vocabulary.	
5 minutes	Writing their names on the drill	Drawing a drill on the board		
3 minutes	Forming the groups	Asking students to form groups according the numbers		
15 minutes	Reading and summarizing the text	Giving instructions		
3 minutes	Forming groups	Asking students to form groups according the letters		
15 minutes	Taking turns explaining their partners what they had read before	Giving instructions		
9 minutes	Answering teacher's questions about the technology	Asking questions to students		
Additional possibilities:				
Homework (Further work):				

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 2

Group:		Date: 05-08-2016	Time: 11:00 – 12_1200	No. Of students: 30
Recent topic work:			Recent language work:	
Aims: To read to get specific information				
Objectives: To speak about a certain topic				
Assessment: Discussing about ancient and modern times				
Material: Text, pictures, paper and pen				
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.				
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator	
5 minutes	Giving opinions	Presenting some pictures about old and modern times		
5 minutes	Forming groups	Giving instructions and forming two or three big groups		
20 minutes	Reading the text and making 6 questions about it not including the answers.	Giving instructions. Monitoring		
30 minutes	Taking turns to make the questions while the other group answer	Asking the groups to seat face to face.		
Additional possibilities:				
Homework (Further work):				

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 3

Group:	Date: 10-08-2016	Time: 11:00 – 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To discuss about a certain topic.			
Assessment: Discussion about the topic			
Material: Text, board, paper, figures			
Anticipated problems: Lack of confidence of students to express their ideas.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Taking a piece of paper to solve a puzzle and forming groups	Ask students to get a piece of paper to form groups according the puzzle	Students can answer in the questions correctly
5 minutes	Choosing the characters for the panel	Giving instructions	
15 minutes	Reading the text to get detailed and relevant information	Giving students the text and giving instructions. Monitoring	
10 minutes	Presenting the panel members and taking turns to explain their part of the text. Answering their partners and the teacher's questions	Asking the first group to seat in a panel form and the other students to listen and make questions. Listening, taking notes and questioning	
25 minutes	All the groups present the panel	Asking the other groups to present their panel	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 4

Group:	Date:12-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To summarize relevant information			
Assessment: Presenting a summary			
Material: Text, figures, paper and pen.			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Giving opinions	Asking students if they know any festivals.	Students can present a summary
5 minutes	Taking a figure to form groups according the chosen one.	Giving instructions. Forming groups	
20 minutes	Reading the text and summarizing it in a mind map.	Giving instructions. Monitoring.	
30 minutes	Each group have to present a summary using the information in the mind map	Listening. Asking questions.	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 5

Group:		Date:17-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:			Recent language work:	
Aims: To read to get specific information				
Objectives: To summarize relevant information				
Assessment: Presenting the summary				
Material: Text, board, paper and pen				
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.				
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator	
5 minutes	In pairs talking about their favorite food	Asking students to talk in pairs about their favorite food.	Students answer correctly the questions	
2 minutes	Writing their names on the drill	Drawing a drill on the board. Asking students to write their names on it.		
3 minutes	Forming groups according the numbers	Giving instructions.		
15 minutes	Reading the text to get the relevant information. Taking notes if necessary.	Giving instructions. Monitoring		
5 minutes	Forming new groups	Asking students to form groups according the letters.		
15 minutes	Taking turns to explain the information they have to their partners.	Giving instructions. Monitoring		
15 minutes	Answering the questions	Giving some written questions about the text to the students.		
Additional possibilities:				
Homework (Further work):				

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 6

Group:	Date:19-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To get vocabulary about certain a topic.			
Assessment: Answering questions.			
Material: Text, pictures, pieces of paper.			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Talking what they know about the animals on the pictures.	Presenting picture about some North American animals.	Students answer correctly the questions
5 minutes	Forming groups	Asking students to form 3 big groups	
20 minutes	Reading the text and making 6 questions about it.	Giving instructions. Monitoring	
30 minutes	Taking turns asking the questions to the other groups	Asking students to seat face to face to ask the questions to the other groups. Listening and checking the answers	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 7

Group:	Date:34-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To talk about gotten information			
Assessment: Talking about the information			
Material: Text, pictures, pieces of paper.			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Describing the picture	Presenting a picture	Students can present the most relevant information
5 minutes	Forming groups	Asking students to form groups of 5 people each	
5 minutes	Deciding on the characters each member is going to play	Giving instructions	
15 minutes	Reading the text to get the main idea of it	Giving instructions. Monitoring.	
5 minutes	Seating in the panel and answering the moderator's questions	Asking the first group to present their panel while the other groups listening and making questions. Listening monitoring.	
25 minutes	Each group presenting the panel	Listening and checking.	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 8

Group:	Date:26-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To summarize relevant information from reading.			
Assessment: Presenting a summary			
Material: Text, pictures, pieces of paper.			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Name some common illnesses from men and women.	Asking students to name some common diseases for men and women	Students summarize the information and make presentations.
5 minutes	Forming groups	Asking students to form groups of 5 students each.	
20 minutes	Reading the text to summarize it in a mind map.	Giving instructions. Monitoring.	
5 minutes	Presenting the most relevant information using the mind map.	Asking the first group to make a short presentation using their mind map.	
25 minutes	All groups do their presentations.	Listening other groups presentations	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 9

Group:	Date: 31-08-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To get talk about specific information.			
Assessment: Talking about a certain topic.			
Material: Text, some pictures			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Describe some pictures about people at the beach.	Showing the students some pictures about people at the beach. Elicit ideas	Students answer questions related to the topic.
5 minutes	Writing their names on the drill	Drawing a drill on the board	
	Forming groups according the numbers	Asking students to form groups according the numbers	
20 minutes	Reading the information and taking notes about the relevant information.	Giving instructions Monitoring	
5 minutes	Forming the groups	Asking students to form groups according the letters	
20 minutes	Share the information with the students of the second group	Giving instructions Monitoring	
5 minutes	Answering questions.	Asking questions to students	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LESSON PLAN 10

Group:	Date:02-09-2016	Time: 11:00 - 12:00	No. Of students: 30
Recent topic work:		Recent language work:	
Aims: To read to get specific information			
Objectives: To get talk about specific information.			
Assessment: Talking about a certain topic.			
Material: Text, some pictures			
Anticipated problems: Lack of vocabulary to understand the reading text.			
Timing	Student activity	Teacher activity	Success indicator
5 minutes	Describe some pictures about people at the beach.	Showing the students some pictures about people at the beach. Elicit ideas	Students answer questions related to the topic.
5 minutes	Writing their names on the drill	Drawing a drill on the board	
	Forming groups according the numbers	Asking students to form groups according the numbers	
20 minutes	Reading the information and taking notes about the relevant information.	Giving instructions Monitoring	
5 minutes	Forming the groups	Asking students to form groups according the letters	
20 minutes	Share the information with the students of the second group	Giving instructions Monitoring	
5 minutes	Answering questions.	Asking questions to students	
Additional possibilities:			
Homework (Further work):			

TEXTOS DE LECTURA

TEXTO 1

MODERN TECHNOLOGY: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

ADVANTAGES

Easy Acces to information. It has become very easy to get access to relevant information at any time, anywhere. This has been possible because of modern technologies like broadband internet. Lots of data is being published and indexed online, sites like Wikipedia and YouTube have great original content which can be used in research or entertainment. With smrt gadgets like iPad, iPhoce and Galaxy tablet, users can easily have access to information because these smart gadgets use the internet and this simplifies the way we get information.

The convenience of travelling: modern transportation technology makes it very easy to travel long distances. Transportation technology has evolved with years. In the past, it used to be slow and expensive to move long distances. Nowadays, one can cover a 10 miles distance within a few minutes or hours using electric trains or airplanes.

Improve housing and lifestyles: Modern technology has simplified our lives. If you compare the type of housing we used to have in 1900 and the architecture of houses today, the difference is very big.

New architectural technology has improved the types of housed we build nowadays. People with money can afford town floating housed and glass homes. Most of the items in our house are now automated; for example, doors use fingerprints which guarantee security; and remote webcams monitor what goes on at your home.

Improve entertainment: Modern technology has played a big role in changing the entertainment industry. Home entertainment has improved with the invention of video games and advanced music and visual systems like smart televisions which can connect live to the internet so that a user can share what they're watching with friends. Easy access and storage of music, services like iTunes allow users to purchase and download music on their iPods at a small cost

Social networking: Modern technology has made it simple to discover our old friends and also discover new people to network with. This is a benefit to both individuals and businesses. Many businesses have embraced the social networking technology to interact with their customers. Users of social networks can share information with friends, live chat with them and interact in all sorts of ways.

DISADVANTAGES

Increased loneliness: Social isolation is on the increase, people are spending more time playing video games, learning how to use new modern technologies, using social networks and they neglect their real life. Technology has replaced our old way of interacting. If a user can easily interact with 100 friends online, they will feel no need to go out to make real friends which at a later stage leads to loneliness.

Job loses: technology has replaced many humans; robots are doing the jobs which used to be done by humans. Many packing firms have employed robots to increase production and efficiency, which is bad news to employees because they get replaced by a robot

TEXTO 2

STALYN AND KATHY

Stalin (born 1935)

I was born in 1935. My mother had me at home. At that time it was common to give birth at home. My mother had seven children. My father died when I was 5 years old. My older brother left home and went to the World War II. I have always worked hard. I just attended the elementary school until second grade. However, I learnt to read. I have read a lot about History and Politics. I enjoy communicating with friends and relatives through internet.

My granddaughter, Kathy, was born in 1993. She is a lovely and happy girl. She loves technology. She has taught me how to use the internet. She has grown up surrounded by luxury and freedom. We have always been very close.

Kathy

My grandpa has had an interesting life. He has lived amazing facts in history. He experienced the World War II, the arriving to the moon, the evolution of communication, the internet era. He's in touch with his friends and relatives who are abroad through the web. His life has changed tremendously.

He's never been into music, sports or fashionable stuff. He's interested into news and technology. He has always told me amazing stories about his life. I have always shared my secrets with him.

TEXT 3

HOW TO SUCCEED IN A BAND

With so many blog posts and books about “how to succeed in the music business,” it’s easy to get confused about what and what not to do. So let’s take it back to the essentials:

Have amazing songs that convey your unique sound and style.

Nothing will be more important to the success and longevity of your career than having well-crafted, original songs that stand out from the rest of the pack. No matter if you’re self-writing or co-writing songs with other professionals, your career might be short-lived or nonexistent if you sound exactly like everyone else in the flooded marketplace.

Deliver unforgettable, standout live performances

Consider hiring a professional sound and light man, having dancers joining you up on stage, using interesting instruments, projecting a film on a screen, or engaging with your fans by allowing them to text in requests real-time while you’re performing. And don’t forget about throwing those amazing after parties, too. Whatever you do, just be amazing!

Strive to create quality recordings

Whether you record your music yourself or you outsource the services of a professional producer and engineer, always aim to produce the highest quality tracks you possibly can. Don’t accept that sharp note on that vocal scream in

the last chorus, that cheesy drum or keyboard sound that is an important part of the track, or that slightly out-of-tune guitar that's noticeable on the solo.

Treat your songs like the valuable pieces of property that they are

Your songs are perhaps one of the most valuable assets that you'll ever own. A song can go on to live and generate money long after your career is over, and even long after your time on the face of this earth, too. Compose songs with reliable people you trust, discuss song writing splits with co-writers and producers before leaving each writing session if possible, and **never enter into an agreement that you do not understand with a music placement company or publisher.**

Remember that marketing starts long before your first song is ever written

So, don't wait until your songs are written and recorded to think about "the marketing" and "how you're going to get them out there to the world." Think about marketing from the start. Have a strong vision, pay attention to the world around you, and strive to connect with the most important people in the world: your fans! With persistence and luck you can succeed.

TEXTO 4

QUITO FEST

Quito Fest is an international festival of independent musicians and bands in Quito, Ecuador. It is a free event consisting of several days of outdoor concerts where various musical genres are interpreted: Rock, Hip Hop, Ska, Heavy Metal, Hardcore, Punk, and Reggae. It is also a festival that is free of alcohol and drugs.

Quito Fest began in 2003, since our Ecuadorian Capital did not have its own festival, so the Municipality, jointly with the Ministry of Education and Culture, launched the first Quito Fest in Carolina Park in the northern part of the City. It was created with the idea of providing a wider repertoire of musical entertainment during the Quito

Festival. Since 2005, the Quito Fest had been held in Itchimbia, now a park, but since 2013, it has been held in the new Bicentennial Park located in Quito's "Old Airport" grounds.

Quito's youth have responded massively to Quito Fest, and every year it gains more popularity on a national and international level. It offers its attendants bands from Argentina, Chile, Colombia, Brazil, Venezuela, Mexico, United States, Panama, France, Ecuador, and other countries.

TEXTO 5

TRADITIONAL DISHES AROUND THE WORLD

If you are looking to update your own diet, incorporate these four dishes from around the world into your weekly diet.

1. Mexico: Mexican food is spicy, bold and full of variety. Chili peppers, the backbone of Mexican cooking, contain capsaicin—a spicy compound that has been found to fight cancer, prevent sinusitis, protect the heart, relieve congestion and reduce inflammation. Fresh chili peppers, red or green, are a rich source of vitamins, antioxidants and minerals including vitamin C, vitamin A, iron, potassium and copper. Plus, the chili pepper helps burn fat!

2. India: The Indian diet contains ghee, a clarified butter renowned for its medicinal and rejuvenative qualities. Ghee is a great alternative to cooking oil; it works in all kinds of recipes, adds an incomparable richness to any dish and resists smoking at higher temperatures. In India, ghee is understood to provide nourishment and to increase the body's capacity to nourish. It keeps the digestive tract lubricated and reduces bloating while aiding in the elimination of toxins from the body.

3. The Caribbean: When the pineapple was first discovered in the Caribbean, it was called “anana” or “excellent fruit” because of its juiciness and vibrant tropical flavor. Since then, we have learned that pineapples have anti-inflammatory and digestive benefits.

Pineapples also offer antioxidants, immune support and protection against macular degeneration. Serve your pineapples slices

plain, or throw a few slices on the grill with a sprinkling of brown sugar for a unique summer dessert.

4. France: The French are well –aware of the benefits of grapes, and those benefits are not just limited to the wine industry. Red and purple grapes are especially recognized for reducing the instance of cholesterol that causes heart disease, fighting off some of the signs of aging and, according to research, reducing the possibilities of cancers. In France as well as Greece, grapes may be served as a dessert.

TEXTO 6

ANIMALS AND ANIMALS

Bear

There are eight different kinds of bears in the world. Black bears and brown bears live in many areas of North America and polar bears live in parts of Canada and Alaska. Many kinds of bears hibernate, or sleep in the winter. This helps them save energy. In the winter the baby bears, or **cubs**, are born.

Raccoon

The raccoon is a small mammal that looks like it's wearing a mask. It has a **striped** tail. Raccoons are omnivorous, which means that they can eat many different things. They have very **dexterous** paws which they can use to open containers to get at the food inside.

Beaver

The beaver is a large rodent with a flat tail that it uses for swimming and for balancing. The beaver is famous for its ability to build **dams** in rivers and streams.

Bison

The bison, which is often called the buffalo, has a big head and curved horns. Bison live in **herds**, or groups of animals, in the western United States and Canada. An adult bison can weigh up to 2000 pounds and a large bison can eat as much as 60 pounds of grass a day!

Moose

A moose is a member of the deer family. In the spring the male moose grows a set of antlers on its head which he loses in the following winter. Moose can

grow to be 7 feet tall and 1500 pounds. Moose are herbivores, which mean that they eat plants.

TEXTO 7

THE EXTRAORDINARY BEES

Bees are one of the most important species on our planet. It is certainly true that all species are important but none of them can even compare to bees. Who wants a world without honey, flowers and chocolate? Bees first appear on earth about 150 million years ago and now there are 20,000 bee species around the world. They pollinate about 250,000 species around the world. They pollinate about 250,000 species of plants. Many of these plants, like apples and cotton, are very important to world agriculture. In addition, some important medicine comes from plants.

But bees are not useful only for people. Many birds and small mammals eat plants that need bee pollination. If these animals die of hunger, their predators, the next animal in the food chain will die, too.

Although there are other pollinating insects - like butterflies and wasps - none of these species is a true pollinating machine like bees.

Unfortunately, most bees are in danger at the moment. Modern farming has changed their habitat and many flowers have disappeared, so bees do not have enough pollen to eat. Some bees are also killed by diseases.

TEXTO 8

WOMEN AND MEN HEALTH

Women have many unique health concerns — menstrual cycles, pregnancy, birth control, menopause — and that's just the beginning. A number of health issues affect only women and others are more common in women. What's more, men and women may have the same condition, but different symptoms. Many diseases affect women differently and may even require distinct treatment.

We tend to think of breast cancer and osteoporosis as women's health diseases, but they also occur in men. Heart disease is a serious concern to both men and women, but risk factors and approaches to prevention are different. Women may also have specific concerns about aging, caregiving, emotional health issues, and skin care

Men are assailed by the diseases that can affect anyone—heart disease, stroke, diabetes, cancer, depression. But they also have unique issues such as prostate cancer and benign prostate enlargement.

Many of the major health risks that men face can be prevented with a healthy lifestyle: regular exercise, a healthy diet, not smoking, stress reduction, and alcohol consumption in the moderate range (no more than two drinks a day) if a tall. Regular checkups and screening tests can spot disease early, when it is easiest to treat.

The average man pays less attention to his health than the average woman.

Compared to women, men are more likely to

- Drink alcohol and use tobacco
- Make risky choices
- Not see a doctor for regular checkups

So don't be an average man — get on board with protecting your health today

TEXT 9

IS THE SUNBATHING HEALTHY?

Do you think you are too pale and want to get a good suntan this summer? Why not? Except that unless you are careful the sun can make your skin old and leathery and can even give you skin cancer. If you want sunbathe, then have a look at these gorgeous guys and babes I found on the beach and see which of them is like you.

Roger: I'm the type who always burn, it is because I am fair-skinned and I've got red hair and freckles. That's what I'm so looking. But I still burn unless I use a really high SPF (Sun Protection Factor).

Melinda: I have to be careful because I'm the type who burns easily but I do tan in the end. If you've got fair hair and blue eyes like me, you've better use quite a strong sunscreen (a SPF at 15 to start with)

Mike: Yeah, I tan easily, People like me who are dark skinned (with brown hair and dark eyes are not only really cool but we go even browner in the sun. I still use sunscreen though something light with a SPF of about 6.

TEXTO 10

WHY CAN'T THEY QUIT?

The man in the picture is Ali. Ali is from Saudi Arabia, but he is living in the United States. Ali will stay in the United States for one year. During the year, Ali wants to do two things. First, he wants to learn English. Second, he wants to quit smoking.

Ali has smoked for nine years. He smokes a pack of cigarettes every day. Ali says, "I tried to quit smoking in Saudi Arabia, but it was impossible. My brothers smoke. My friends smoke. At parties and at meetings, almost all the men smoke. Here in the United States not as many people smoke. I think that in the United States I can stop smoking. It will be easier to quit here"

Many smokers are like Ali. They want to quit smoking. They know that smoking is bad for their health. They know that it can cause cancer and heart disease. But it is difficult for them to stop smoking; it is difficult because cigarettes have a drug in them. The drug is nicotine. People who smoke a lot need nicotine.

The first few times a person smokes, the smoker usually feels terrible. The nicotine makes the person sick. In a few days, the smoker's body gets used to the nicotine, and the smoker feels fine.

Later, the smoker needs nicotine to feel fine. Without it, the smoker feels terrible. The smoker is addicted to nicotine.

What happens when people quit smoking? What happens when smokers don't have nicotine? People who quit smoking are often depressed and nervous for weeks. Some people want to eat sweets, so they gain weight.

Doctors sometimes give special chewing gum to people who want to quit smoking. The chewing gum has a little nicotine in it. When smokers need

nicotine, they don't smoke cigarettes. They chew the gum instead. Each day the smokers try to chew the gum less often. With the gum, people can quit smoking and then gradually give up nicotine.

It is very difficult to stop smoking. Many people who quit smoking will smoke again. At a party or maybe at work they will decide to smoke "just one" cigarette. Then they will smoke another cigarette, and another. Soon they are smokers again. Maybe there is only one easy way to quit smoking: never start.